

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Avaliação para as Aprendizagens
de Alunos com Necessidades Educativas Especiais
no 1.º Ciclo do Ensino Básico:
da Diversidade da Avaliação à Avaliação da Diversidade**

Joaquim Colôa Dias

**DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

2014

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Avaliação para as Aprendizagens
de Alunos com Necessidades Educativas Especiais
no 1.º Ciclo do Ensino Básico:
da Diversidade da Avaliação à Avaliação da Diversidade**

Joaquim Colôa Dias

Tese orientada pela Prf.^a Doutora Leonor Santos
especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em
Avaliação em Educação

Aos meus pais pelo apoio e motivação. Em especial ao meu pai
que, tantas vezes, manifestou a vontade de estar presente.

*As memórias são palavras
que, ainda, não me esqueceram.*

Agradecimentos

Ao agradecer os contributos para que este estudo seja uma realidade sei da impossibilidade, porque foram muitos, de os nomear a todos. Assim, quero começar por expressar os mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de mais perto e de uma ou outra forma, o tornaram possível.

A todos os profissionais que, com a sua disponibilidade e partilha de saber, tornaram possível a recolha dos dados. Ainda, a todos os alunos com quem tenho tido o privilégio de trabalhar, pois têm sido eles a âncora das minhas motivações.

À Professora Doutora Leonor Santos, pela paciência relativamente à minha errática atividade mas, acima de tudo, pelas sugestões, recomendações e orientações dadas, por não ter desistido de me motivar e apoiar.

A toda a minha família por me ir lembrando do trabalho que tinha entre mãos. Às minhas irmãs e sobrinhos por todos os apoios que têm ido para lá deste trabalho. À minha mãe pela força de uma vida mas, sobretudo, ao meu pai por tudo o que me deu nomeadamente pela vontade que manifestou, até ao último momento, de ver este trabalho terminado.

Ao Nuno por ter conquistado a vontade de mudar. À Pepa, à Victória e à Lena Ramalho por terem estado presentes quando, num momento menos pensado, as necessitei. A todos bem hajam por me darem tanto do seu tempo.

À Helena Mata e ao Nelson Santos pelos pormenores das vírgulas, erros ortográficos, índices, paginação e outras “miudezas” de tanta importância.

A todos os colegas da minha escola, em especial ao grupo da noite com quem tantas vezes me ri e arranjei forças para outras lutas.

Aos colegas do núcleo duro, pelas reflexões e paciência com que ainda me ouvem.

Aos colegas da turma pelas discussões/aprendizagem que me propiciaram. Em especial à Ana Rosa e à Ana Ferreira, pelas reflexões e pelos momentos de brincadeira que também são tempos para aprender.

A todos os amigos para quem nestes últimos anos, mostrei menos disponibilidade e tantas vezes alguma distância, o meu mais sincero agradecimento.

Resumo

A avaliação pedagógica é, inegavelmente, um processo incontornável em toda a ação pedagógica. Um instrumento imprescindível para a monitorização do progresso dos alunos e da qualidade educativa dos próprios agrupamentos de escolas e inerentes unidades escolares. Isto sempre que o processo de avaliação pedagógica seja encarado como processo de avaliação para as aprendizagens, mais do que como processo de avaliação de aprendizagens. Contraponto que (in)forma o presente estudo no sentido em que este pretende compreender de que forma o processo de avaliação pedagógica, desenvolvido num agrupamento de escolas de Lisboa, sob o mote de responder às necessidades de avaliação dos alunos com NEE, realiza o sentido de diversidade e o sentido de inclusão, a avaliação para as aprendizagens. Neste sentido, formulámos como ponto de partida a seguinte questão: Como é que os diversos agentes implicados no processo educativo dos alunos com NEE percecionam e põem em prática o processo de avaliação para as aprendizagens dos referidos alunos?

Para responder a esta questão elaborámos um quadro de questionamento mais específico e orientador de toda a reflexão, centrado nas seguintes questões: (a) Quais as atuais políticas definidas pelos órgãos de gestão para os alunos com NEE relativamente ao processo de avaliação para as aprendizagens? (b) Quais os significados do conceito de avaliação para as aprendizagens de alunos com NEE atribuídos pelos diversos agentes educativos, direta ou indiretamente implicados nesta avaliação? (c) Como é que os agentes educativos se organizam – meios e dinâmicas - para desenvolverem o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE? e (d) Que relações existem entre as conceções evidenciadas, as políticas preconizadas e as práticas de avaliação para as aprendizagens, desenvolvidas com os alunos com NEE?

Realização que nos remete tanto para a qualificação dos conceitos estruturantes do presente estudo e consequentes práticas desenvolvidas, bem como para a dimensão políticas e culturas. Premissas que nos (in)formaram na escolha de dois grandes eixos de exploração que, em nossa convicção, se complementam: o paradigma inclusivo e o paradigma crítico. Os dados que, após analisados, nos possibilitaram responder às questões antes enunciadas, foram recolhidos com base em documentos, na entrevista semidirectiva e na observação em duas salas de aula. Estas técnicas de recolha de

informação remetem o presente estudo, de forma assumida, para um modelo de cariz qualitativo. Estudo que neste quadro de referência responde aos constructos respeitantes às investigações baseadas nas linhas de ação dos estudos de caso de índole interpretativa.

A análise dos dados informa-nos que a dimensão da avaliação, enquanto classificação e certificação das aprendizagens, sobrepõe-se à ideia de avaliação para as aprendizagens. O sentido de diversidade da ação avaliativa apresenta-se ambíguo, na medida em que lança âncoras ao discurso da heterogeneidade para argumentar a homogeneização. Ambiguidade relativa à qualificação da avaliação pedagógica, logo ao seu desenvolvimento. Ambiguidade que é característica não só dos discursos individuais mas dos coletivos, das próprias políticas do agrupamento de escolas.

A discussão dos dados centrou-se em quatro eixos que, cruzando-se num epicentro de tensão, foram considerados essenciais: a natureza e importância da avaliação pedagógica, responsabilidade pelo ato avaliativo e visão estratégica. A estes acresce a dimensão formação que emerge dos dados como tópico que infere alguma atenuação ao sentido de tensão. Uma tensão e mesmo ambivalência que emerge de discursos que se deslocam continuamente do plano do apropriado ao plano do concretizado. Concretização que tende a desvalorizar o processo de avaliação pedagógica ou a encará-la sob um prisma de diversas condicionantes, quando estão em causa alunos com NEE. Olhar que, mesmo quando valoriza o ato avaliativo dos alunos com NEE, o considera menos importante e inconsequente, sobretudo no desenvolvimento de processos de avaliação sumativa.

Divergência de narrativas que se desloca entre duas lógicas quanto à avaliação pedagógica dos alunos com NEE. Uma que defende a mais-valia da informação recolhida, no decorrer do processo de avaliação, para os processos de ensino e de aprendizagem. Outra que apela à classificação e se centra mais na condição da problemática dos alunos. É um processo de avaliação pedagógica que salienta os aspetos da elegibilidade dos alunos com NEE para respostas específicas e, algumas vezes, paralelas ao sistema de ensino regular. Processo que amplifica a aplicação de rótulos e instiga à manutenção de expectativas, eminentemente negativas, no que se refere aos seus desempenhos, logo às exigências que lhes possam ser feitas.

Palavras-chave: avaliação, aprendizagem, diversidade e inclusão

Abstract

Pedagogical assessment is, undoubtedly, an ineluctable process underlying the pedagogical action as a whole. It is an essential tool for monitoring students' progression and the educational quality of school groupings and inherent school units, as long as the assessment process is viewed as an assessment for learning rather than a process to evaluate the learning outcomes. The present study sets out to understand in which ways the pedagogical assessment process, developed in a school grouping in Lisbon in order to address Students with Special Needs assessment requirements, accomplishes the diversity and inclusion sense, that is, the assessment for learning. Therefore, the following should be posed as a starting point: How do the diverse agents involved in the Students with Special Needs educational process perceive and apply the assessment process for learning regarding those students?

Having in mind to address this issue, a more specifically oriented framework has been designed in order to regulate all our reflection, focusing on the following questions: (a) What current policies are established by schools management bodies regarding students with Special Needs as far as assessment for learning is concerned? (b) What do the concepts of assessment for learning concerning Students with Special Needs mean to the different educational agents, directly or indirectly implied in this assessment process? (c) How do the educational agents organize themselves – means and dynamics – to develop Students with Special Needs learning assessment process? and (d) What relationships are there between the concepts displayed, the policies advocated and the learning assessment practices applied to Students with Special Needs?

This realization brings us back not only to the qualification of the present study structuring concepts and consequential implemented practices, but also to the cultural and political sphere. Assumptions that have oriented us on the choice of two major exploration areas which, in our opinion, complement each other: inclusive paradigm and paradigm itself. The analyzed data, which have allowed us to respond to previously formulated questions, were based on documents, semi-directive interviews, and direct classroom observation.

The previously mentioned information collecting techniques used in the present study undoubtedly credit it as a qualitative model, which within the qualitative

framework model meets the constructs underlying the research based on how to approach interpretative related study cases.

The information analysis shows us that the information dimension as classification and certification of the learning outcomes prevails over the idea of assessment for learning. Its diversity sense becomes ambiguous since it fosters the heterogeneity speech in order to discuss homogeneity. It translates into an ambiguity relative to the qualification of the pedagogical assessment, hence to its development. This ambiguity is not only typical of the individual speeches but also of the collective ones, of the School Grouping policies. It represents an expression of the individual on the collective and vice-versa, which makes a non-inclusive culture stand out, as far as the pedagogical assessment processes are concerned. It is a culture that lays its foundations on fragmentation and differentiation. It is centered on fragmentation because although some sharing levels can be sensed, they are confined to the formal sphere of small groups and/or individual professionals. It is based on differentiation because the narratives are restricted to minimal degrees of sharing and convergence, essentially relying on the individual sphere. These facts extend and legitimate the construction of opposing narrative senses.

The discussion of data focused on four axes that, crossing an epicenter of tension, were considered essential: the nature and importance of pedagogical evaluation, responsibility for the evaluation and strategic vision act. These added to dimension training data that emerges as topic that infers some attenuation of the sense of tension. A tension and even ambivalence that emerges from speeches moving continuously plan suitable to the plane of reality. Implementation that tends to devalue the pedagogical evaluation process or approach it under a prism of various conditions, when students are concerned with SEN. Look, even when values the evaluative Sen students act, consider less important and inconsequential, especially in the development of summative assessment processes.

Two diverging approaches concerning Special Needs Students emerge, as a result of this narrative. One that supports a benefit of the information collected throughout the assessment process, as far as the teaching and learning processes are concerned. The other one prevalent in the narratives and appealing to the classification and more centered on problematic condition of the students. It is a pedagogical evaluation process that does not integrate the teaching and learning processes and whose

main goal is to stress aspects like the suitability of the Students with Special Needs to specific and sometimes parallel answers regarding the regular teaching system. It is a pedagogical assessment process that amplifies labeling and urges the keeping up of expectations, thoroughly negative regarding their outcomes, therefore to any possible demands. Furthermore, it is a pedagogical assessment process whose information rather than informing/forming the formative assessment process, aims to classify and certify by using continuous assessing synthesis. It is, above all, a summative assessment process, even in its diagnostic dimension.

Keywords: assessment, learning, diversity and inclusion.

Índice Geral

Capítulo I - Introdução	1
Do Problema e Questões do Estudo	7
Das Motivações do Estudo	8
Da Pertinência do Estudo.....	12
Da Organização do Estudo	18
1.ª PARTE - Fundamentação Teórica	21
Capítulo II - Princípios Estruturantes: Problemática e Conceitos que nos (In)formam	23
Do Quem: Alunos com NEE.....	25
Do Quê: Avaliação para as Aprendizagens	36
Do Como: Paradigma Inclusivo e Paradigma Crítico	73
Do Como: A Gestão da Diversidade	90
Capítulo III - Avaliação Pedagógica e Aprendizagem.....	97
Do Processo de Avaliação Pedagógica: Uma Abordagem Histórica e Concetual.....	99
Da Aprendizagem e da sua Relação com a Avaliação	117
Da Avaliação Diagnóstica, Formativa e Sumativa e do como Poderemos Estabelecer uma Relação entre elas	127
Da Avaliação Diagnóstica.....	128
Da Avaliação Formativa	133
Da Avaliação Sumativa.....	143
Da Legislação.....	155
Capítulo IV - Paradigma da Educação Inclusiva e Paradigma Crítico: Para uma Cultura de Avaliação da e na Diversidade.....	163
Do Paradigma da Educação Inclusiva ou uma Abordagem da Avaliação Pedagógica em Contextos de Diversidade	165
Do Paradigma Crítico e do Como Construir uma Avaliação com e para a Diversidade	191
Da Avaliação da Diversidade à Diversidade da Avaliação	200
2ª PARTE - Investigação Empírica	215
Capítulo V - Caminhos para a Investigação: A Metodologia	217
Da Opção Metodológica	218
Do Design do Estudo.....	224

Dos Participantes.....	227
Da Recolha de Dados e da Complementaridade das Diversas Estratégias/Técnicas e Procedimentos.....	229
Da Recolha Documental	231
Da Entrevista	232
Da Observação em Sala de Aula	237
Do Sentido dos Dados: Estratégias de Análise	241
Capítulo VI - Contextos e Participantes do Estudo	247
Da Caraterização do Agrupamento de Escolas	254
Da Caraterização da Escola do 1.º CEB	257
Da Caraterização das Turmas	258
Da Caraterização dos Participantes do Estudo.....	273
Capítulo VII - Análise dos dados.....	283
Da Importância do Processo de Avaliação dos Alunos com NEE.....	284
Da Desvalorização do Processo de Avaliação.....	285
Da Desvalorização do Processo de Avaliação no Condicional.....	288
Dos Significados Dados ao Conceito de Avaliação	297
Da Avaliação Pedagógica como Medida	298
Da Avaliação Pedagógica como Relação Congruente entre Objetivos e Desempenhos.....	301
Da Avaliação Pedagógica como Julgamento de Especialistas	304
Da Avaliação Pedagógica como Interação Complexa, Eminentemente Relacional e com Significados Multidimensionais.....	308
Das Políticas Relativamente à Avaliação Pedagógica.....	311
Dos Aspetos Normativos e de Inovação	312
Da Comunicação na Partilha dos Documentos Orientadores.....	328
Do Foco da Avaliação Pedagógica	335
Da Relação entre o Processo de Avaliação Pedagógica e o Processo de Inclusão.....	339
Da Formação na Área da Avaliação Pedagógica.....	346
Da Organização dos Profissionais.....	354
Da Responsabilidade pelo Processo de Avaliação	354
Dos Momentos de Avaliação e dos Tipos de Avaliação	365
Da Avaliação Diagnóstica.....	366

Da Avaliação Formativa	369
Da Avaliação Sumativa.....	373
Do Objeto da Avaliação Pedagógica.....	376
Das Práticas dos Diversos Profissionais	381
Das Estratégias de Avaliação	382
Dos Instrumentos de Avaliação	396
Da Utilização da Informação e das Funções da Avaliação.....	406
Da Regulação do Sistema.....	406
Da Regulação do Currículo	407
Da Regulação do Processo de Ensino	409
Da Regulação do Processo de Aprendizagem	414
Capítulo VIII - Conclusões e Recomendações	417
Da Síntese do Estudo.....	418
Da Discussão dos Resultados.....	422
Da Natureza.....	424
Da Importância	429
Da Responsabilidade.....	438
Da Visão Estratégica.....	443
Da Formação	449
Do Balanço Reflexivo	456
Das Implicações do Estudo na Organização dos Profissionais	458
Das Implicações do Estudo na Investigação Educacional	462
Bibliografia.....	465
Anexos.....	489

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 Mapa Concetual do Estudo.....	24
Ilustração 2 Interação entre Condições do Aluno e Condições do Meio Ambiente	34
Ilustração 3 Processo de Avaliação: Destrinça entre Evaluation e Assessment.....	44
Ilustração 4 Natureza Relacional e Comunicacional da Avaliação	57
Ilustração 5 Natureza Cíclica do Processo de Avaliação	60
Ilustração 6 Representação do Conceito de Competência	67
Ilustração 7 Natureza das Competências.....	68
Ilustração 8 Comparação entre Avaliação Sumativa e Avaliação Formativa	154
Ilustração 9 Flexibilidade Curricular e Diferenciação Pedagógica	175
Ilustração 10 Dimensões da Inclusão	181
Ilustração 11 Representação da Unidade de Análise	248
Ilustração 12 Eixos Axiológicos de Discussão dos Dados.....	423

Índice de Tabelas

Tabela 1 Comparação entre Paradigma Positivista e Paradigma Qualitativo	105
Tabela 2 Modelo Condutivista-Eficientista.....	107
Tabela 3 Modelo Humanístico	108
Tabela 4 Modelo Holístico	109
Tabela 5 Comparação entre Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa	112
Tabela 6 Diferenças entre Avaliação para as Aprendizagens e Avaliação da Aprendizagem.....	123
Tabela 7 Número de Alunos no AE por Ciclos de Ensino e Cursos	255
Tabela 8 Distribuição dos Alunos com NEE no AE por Ciclos de Ensino	255
Tabela 9 Distribuição dos Alunos da ER por Idade e Ano de Escolaridade	258
Tabela 10 Intervalos Percentuais das Menções de Avaliação	260
Tabela 11 Instrumentos e Periodização da Avaliação da Turma A.....	261
Tabela 12 Instrumentos e Periodização da Avaliação da Turma B	270

Índice de Anexos

Anexo 1 - Grelhas de Relação entre Questões de Estudo, Domínios de Análise, Fontes de Dados e Subcategorias.....	491
Anexo 2 - Guião para Análise Documental.....	495
Anexo 3 - Arquitetura do Guião da Entrevista	497
Anexo 4 - Guião de Entrevista	501
Anexo 5 - Grelha de Organização da Informação Documental.....	505
Anexo 6 - Grelha Geral de Organização e Análise dos Dados.....	509
Anexo 7 - Grelha de Análise de Informação para Caraterização dos Participantes	515

Lista de Abreviaturas

AE	Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvido o presente estudo
APPACDM	Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Individual
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde
CIF – CJ	Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão
DA	Diretor do Agrupamento de Escolas
DB	Coordenadora do Departamento do 1.º CEB
DC	Coordenador da Equipa Interdisciplinar
DD	Coordenadora da Escola do 1.º CEB
DE	Docente de Educação Especial
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas do Ministério da Educação e Ciência
DRA	Docente do Ensino Regular da Turma A
DRB	Docente do Ensino Regular da Turma B
EADSNE	European Agency for Development in Special Needs Education
ER	Escola do 1.º CEB onde foi desenvolvido o presente estudo
GAA	Guia de Avaliação dos Alunos 1.º Ciclo
IIE	Instituto de Inovação Educacional
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONAA	Orientações Normativas para a Avaliação dos Alunos
OSA	Observação de Aulas na Turma A
OSB	Observação de Aulas na Turma B
PAER	Plano de Atividades da Escola do 1.º CEB
PA	Terapeuta da Fala
PB	Psicóloga
PC	Terapeuta Ocupacional

PCTA	Programa Curricular da Turma A
PCTB	Programa Curricular da Turma B
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PEI	Programa Educativo Individual
PEID	Programa Educativo Individual do Diogo
PEIJ	Programa Educativo Individual do José
PEIL	Programa Educativo Individual do Luís
PEIR	Programa Educativo Individual do Rui
QI	QI – Quociente de Inteligência
REAEE	Relatório de Escola da Avaliação Externa das Escolas
RI	Regulamento Interno
RIT	Roeher Institute Toronto
TA	Turma A
TATS	Technical Assistance and Training System
TB	Turma B
TWF	The Wallace Foundation
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Capítulo I

Introdução

O real nunca é o que possamos acreditar mas
ele é sempre o que tenhamos podido pensar

Bachelard¹

¹In Bachelat, G. (2004). *La Formation de L'Esprit Scientifique*. Paris: Librairie Philosophique, p. 62

A temática da avaliação apresenta-se como uma realidade complexa que está presente em toda a atividade humana. O dia-a-dia é composto por sistemáticos e contínuos momentos em que, sem nos apercebermos, estabelecemos comparações entre coisas e factos de valores diferentes ou parecidos que nos obrigam a fazer escolhas, a fazer opções e a tomar decisões. No fundo, a avaliação acaba por se assumir como uma atividade que o ser humano desenvolve de forma mais ou menos inconsciente e, de algum modo, com algum mecanicismo. Ao longo das nossas rotinas e interações quotidianas fazemos juízos de valor sobre a nossa própria ação assim como sobre a dos sujeitos que nos rodeiam, um processo inevitável em toda a realização humana (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation², 1981). A constatação desta inevitabilidade levou à concetualização e desenvolvimento, com cariz organizado e sistematizado, de práticas de avaliação em diversas áreas específicas da atividade humana. Uma dessas áreas foi a da educação, âmbito onde a avaliação “(...) tem abrangido os mais diversos níveis, aspetos e elementos (...)” (Rodrigues, 1999, p. 18). Segundo o autor antes citado, no contexto educativo, a avaliação pedagógica parece ter sido um dos primeiros níveis de avaliação a ser desenvolvido com algum pendor científico.

O século XX foi decisivo para a alteração das perspetivas que tínhamos sobre o conceito de avaliação em geral, nomeadamente no que se refere à avaliação educativa e, particularmente, quanto ao conceito de avaliação pedagógica. Desde a concetualização sistematizada por Tyler (1969), passando pelas mudanças introduzidas por Bloom, Hastings e Madaus (1971), avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa, até aos contributos de Popham (1983), - avaliação criterial, o significado e as práticas de avaliação alteraram-se de forma a responderem a novas exigências educativas e mesmo sociais. Como defendem Bordas e Cabrera (2001, p. 2):

Da conceção tradicional de avaliação situada como um ato final, hoje reconhece-se que não é nem um ato final, nem um processo paralelo, mas sim algo integrado no próprio processo de aprendizagem, criando-se relações interativas e circulares. Os alunos, ao realizarem as suas aprendizagens efetuam reiterados processos valorativos deajuizamento e de crítica, que lhes servem de base para tomar decisões

²Joint Committee on Standards for Educational Evaluation é uma organização americano – canadense que foi fundada em 1975 a partir da junção de diversas associações profissionais e que tem como principal objetivo contribuir para a melhoria do desenvolvimento da avaliação estandardizada. É uma organização sem fins lucrativos e acreditada pelo American National Standards Institute.

que lhes orientam o seu desenvolvimento educativo. Mas é necessário ir mais além. Como diz Hadji (1991) a questão não é dar resposta ao como realizar e melhorar as práticas avaliativas, mas sim como inserir estas práticas enquanto aprendizagem.

A citação anterior sintetiza alguns dos pensamentos que (in)formam e orientam a presente investigação, serve de mote para introduzirmos a temática em que esta se insere. Um trabalho que pretende investigar a avaliação pedagógica, uma avaliação para as aprendizagens tal como a contextualizamos no enquadramento teórico, dos alunos que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), mais concretamente dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Investigação que, para além do referido objeto de estudo, assume como unidade de análise uma escola do 1.º CEB, pertencente a um agrupamento de escolas da cidade de Lisboa. Os tempos atuais colocam-nos perante uma escola que se deseja diferente, de forma a (re)equacionar-se enquanto espaço dinâmico onde a diversidade é tida como uma mais-valia. Organização que, ao considerar as especificidades de todos os alunos, está atenta a novos elementos teóricos e constitutivos relativamente às suas práticas nomeadamente às relacionadas com o processo de avaliação pedagógica. Pressupostos que nos levam a acreditar que, como defende a European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE]³ (2008c, p. 58), “as políticas educativas sobre avaliação – em geral e especificamente das NEE – devem ter o objetivo de promover a avaliação inclusiva e de ter em conta as necessidades de todos os alunos vulneráveis à exclusão, incluindo os que apresentam NEE”. Alunos que integram a lógica de diversidade que define, na atualidade, a realidade de qualquer escola. Realidade que não pode ser escamoteada pois os sujeitos com diferentes condições económicas, sociais, culturais, físicas e psicológicas acedem, cada vez mais, à escolarização (UNESCO, 2005). Uma diversidade que se traduz na diferença de interesses, expectativas, relações sociais, autonomias, afetividades, competências, capacidades, ritmos, processos de aprendizagem e, como percebemos, de diferentes procedimentos relativos ao processo de avaliação pedagógica. Estas diferentes necessidades pressupõem a implementação de uma plêiade de respostas,

³A Agência Europeia para o Estudo e Desenvolvimento das NEE é uma organização independente financiada pelos Ministérios da Educação de diversos países da União Europeia nomeadamente o Ministério da Educação Português, assim como pela própria União Europeia através do programa Jean Monet. Esta organização atua como plataforma de colaboração, estudo e desenvolvimento de respostas para alunos com NEE, facilitando a recolha e análise de dados fornecidos por cada país diretamente pelos Ministérios da Educação e, ou por grupos de trabalho criados para refletirem sobre temas específicos no âmbito das NEE. A colaboração promovida entre os diversos países pretende criar uma rede de circulação de informação na área das NEE, o que pode potenciar a troca de experiências e reflexão entre os diversos países, bem como em cada um dos países membros.

também distintas, organizadas pela escola. É à escola que cabe encontrar respostas educativas para as necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, é também à escola que cabe desenvolver um movimento de transformação e mudança que responda de forma cabal à educação dos diversos alunos que acolhe, ou seja de todos os alunos. Mudança que permita equacionar respostas mais inclusivas e que possam prover as diversas necessidades dos alunos, nomeadamente dos que apresentam NEE. Um desafio que, referindo-nos novamente à EADSNE (2008c, p. 47), se coloca à escola porque esta “centra-se no desenvolvimento dos seus sistemas de avaliação que atuam como um facilitador e não como uma potencial barreira à inclusão”. A avaliação pedagógica concorre para os processos de inclusão quando encarada como uma abordagem à avaliação em contextos regulares, nos quais tanto as políticas como as práticas estão organizadas para promover, o mais possível, a aprendizagem de todos os alunos independentemente da sua condição intrínseca ou extrínseca (ibidem, 2008, 2008c).

Assim, o olhar específico deste estudo, relativamente aos alunos com NEE, é um pretexto para compreendermos a ação de avaliação pedagógica numa lógica de diversidade. A assunção de que após uma época de forte pendor seletivo, com recurso a instrumentos psicométricos se tem, pressupostamente, evoluído num sentido de avaliação pedagógica interdependente dos processos de ensino e de aprendizagem. Deslocação teórico-prática da perspetiva clínica para a perspetiva eminentemente pedagógica. Como refere Niza (2012, p. 75), “a deslocação, uma vez mais, de novas metodologias de intervenção do âmbito médico-psicológico para o terreno dos métodos pedagógicos”.

Num contexto escolar que se percebe como eficaz e inclusivo todos os alunos são continuamente avaliados. Como refere a EADSNE (2008c), as únicas diferenças relativamente à avaliação pedagógica de alguns alunos situam-se ao nível das estratégias e dos instrumentos. Realidade que não escamoteia o facto de que os dispositivos de avaliação, quando alicerçados numa lógica de diversidade, direcionados para os alunos com NEE, são válidos para todos os outros alunos. Premissa que ultrapassa a questão pedagógica para entroncar em princípios éticos e de equidade.

A diferença de tratamento implica também que se possam construir espaços que respeitem diferentes percursos. Muitas vezes encontramos 24 alunos a fazer um percurso e um aluno (eventualmente com deficiência) a fazer um percurso diferente. Se é ele o único a fazer este

percurso diferente como é que ele pode obter o respeito e a consideração dos outros? Se se identificar a diferença com o que é negativo e particular é natural que as diferenças surjam como um contratempo e uma dificuldade. Assim, a diferença de tratamento para ser mobilizada como positiva, não pode ser só para alguns mas sim para todos para que todos respeitem a mesma filosofia com que são tratados. Finalmente há uma questão ética na diferença de tratamento. Imaginemos que existe um determinado nível de exigência na classe. Todos os alunos o deveriam atingir, mas há alguns que por um regime qualquer de exceção podem obter êxito mesmo sem atingir as normas que aos outros são exigidas. (Rodrigues, 2013, p. 82)

No sentido para que nos encaminha a citação anterior, a própria reflexão sobre a educação inclusiva implica conferir um lugar central à avaliação pedagógica numa lógica de avaliação para todos os alunos. Centralidade que enfatiza as condições de aprendizagem, os sucessos, ao mesmo tempo que desvaloriza o conhecimento das patologias e limites de desenvolvimento dos alunos. Deste modo, a avaliação pedagógica não é uma atividade em abstrato. Esta elabora-se como uma tarefa complexa que implica refletir, aprofundar e problematizar com alguma sistematização tanto os conceitos e as práticas, como as implicações éticas e ideológicas que estão subjacentes a diversas teorias e práticas. Problematização e clarificação concetual que faremos ao longo deste estudo, nomeadamente das dimensões que nele arrogam conceitos chave como: Necessidades Educativas Especiais, avaliação para as aprendizagens, diversidade, paradigma inclusivo bem como paradigma crítico. Conceitos que serão (re)apropriados por este estudo à luz das nossas convicções e perspetivas teóricas decorrentes da bibliografia que servem de enquadramento às mesmas. A nossa opção por inserir, tanto a problematização como a clarificação concetual, no exercício da revisão bibliográfica, deve-se ao facto de acreditarmos que a sua (re)apropriação só é possível com base em narrativas já existentes e que, em maior ou menor grau, influenciam os itinerários que decidimos percorrer. Dimensão que é complementada, pela parte empírica, seja por inevitáveis convergências ou divergências que emergem tanto de narrativas proporcionadas por documentos internos do agrupamento de escolas, como dos discursos expressos pelos diversos participantes desta investigação, não se descurando as práticas observadas.

A análise das questões de estudo circunscreve-se por uma linha orientadora que recai na ação de avaliação pedagógica enquanto inter-relação entre o sujeito e o objeto

que, ao decorrer em contextos concretos, é mediatizada por instrumentos ou meios materiais e ideais balizados por determinadas condições também elas concretas. A ação, dinâmica por natureza, é um processo de interação que transforma tanto o sujeito como o objeto. Estes pressupostos levam-nos a olhar para a problemática deste estudo como integrada num sistema mais alargado que não nega condições sócio históricas concretas. Trata-se de um processo de avaliação pedagógica que não se centra no aluno, enquanto entidade isolada, mas que o olha para enquanto sujeito integrado em contextos de vida que ganham dinamismo pelas interações que neles se estabelecem. Processo de avaliação pedagógica percecionado como um conjunto de tarefas que possibilitam, a todos os intervenientes, atuar de forma mais consciente e responsável e compreender a inevitabilidade da sua relação com os contextos em que ocorrem essas tarefas. Contextos de ação onde os sujeitos avaliam e são avaliados.

A avaliação pedagógica, quando referenciada à ação específica desenvolvida em contextos de vida concretos, assegura a identificação e valorização do progresso de todos os alunos independentemente das suas condições específicas. Perspetiva teórico-prática que garante a participação e responsabilização dos alunos nos procedimentos de avaliação pedagógica e assenta na interação e comunicação de todos os agentes implicados, na ação educativa. No fundo, uma forma inclusiva e dialética de conceber o processo de avaliação pedagógica como, para além dos apoiantes do paradigma inclusivo, também é defendido pelos seguidores do paradigma crítico.

Como advoga Habermas (1987), a autoridade do avaliador advém do facto de que todos os implicados se possam converter em participantes da ação comunicativa. O objetivo principal desta visão de avaliação é de que a “comunicação seja genuína, não autoritária, de ida e volta” (Proppe, 1990, p. 330). Deste modo, reafirmamos que a avaliação para as aprendizagens de alunos com NEE, por referência ao paradigma inclusivo e ao paradigma crítico, por relação com os aspetos da diversidade, é a matriz teórica do presente estudo. No entanto, esta matriz necessita da operacionalização de problemas específicos, um levantamento de um conjunto de questões que permitam construir e objetivar o objeto da nossa investigação.

Do Problema e Questões do Estudo

Na esteira de Grawitz (1996) qualquer estudo incide sobre factos, sobre determinado fenómeno concreto. No entanto não se inicia por estes, mas sim pela operacionalização de problemas específicos. A elaboração de um conjunto de questões que permitam constituir e objetivar determinado objeto de investigação. Assim, para podermos ter, ao longo da presente investigação, uma matriz que guiasse o nosso estudo, formulámos como ponto de partida a seguinte questão: Como é que os diversos agentes implicados no processo educativo dos alunos com NEE percecionam e põem em prática o processo de avaliação para as aprendizagens dos referidos alunos?

Pergunta relativamente à qual necessitámos de elaborar um conjunto de outras questões de modo a melhor discernirmos o essencial do supérfluo ou do menos pertinente. Deste modo, com base numa primeira revisão bibliográfica e de uma problematização geral e inicial, delineámos um mapeamento assente no questionamento sobre o nosso objeto de estudo. Mapeamento referenciado a algumas questões que, quanto a nós, nos guiaram no sentido de encontrarmos algumas respostas, bem como a refletir sobre as mesmas:

- a) Quais os significados do conceito de avaliação para as aprendizagens de alunos com NEE atribuídos pelos diversos atores educativos, direta ou indiretamente, implicados nesta avaliação?
- b) Quais as atuais políticas definidas pelos órgãos de gestão para os alunos com NEE relativamente ao processo de avaliação para as aprendizagens?
- c) Como é que os agentes educativos se organizam – meios e dinâmicas - para desenvolverem o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE?
- d) Que relações existem entre as conceções evidenciadas, as políticas preconizadas e as práticas de avaliação para as aprendizagens, desenvolvidas com os alunos com NEE?

As diversas questões, relacionadas entre si e para as quais tentármos encontrar respostas/tecer reflexões, constituem-se como fio condutor do presente estudo. Este itinerário de investigação decorre, como já referimos, de uma primeira abordagem teórica mas é também influenciado por motivações cujas dimensões mais profissionais e mesmo pessoais assumimos.

Das Motivações do Estudo

A opção pelo estudo do presente tema, embora condicionada por motivações extrínsecas, decorre essencialmente de motivações intrínsecas. Tema que, por imperativo da nossa função profissional, nos tem colocado algumas questões. Interrogações que, possivelmente, nem sempre foram acompanhadas das devidas reflexões. Porventura, algumas destas questões serão demasiado incipientes e generalistas para serem tomadas como relevantes. Possivelmente algumas delas não terão gerado valor suficiente para as tomarmos como fatores de motivação. No entanto, parece-nos que, de forma indireta, estão envolvidas na necessidade que sentimos em aprofundar os conhecimentos nesta área. Vontade e racionalidade motivacional que ancora numa dualidade complementar que advém de vivências pessoais mas, sobretudo, de um percurso profissional que realiza parte da nossa história de vida.

Ao longo deste percurso temos alicerçado a convicção de que as opções que tomamos bem como as ações que as mesmas desencadeiam, estão intimamente ligadas com lugares, tempos e crenças que fomos desenvolvendo. Contudo, por vezes, descobrimos que estes fatores interpenetram aspetos da nossa personalidade para estabelecerem razões, em tempos e lugares, que nem sempre coincidem na sua totalidade com aqueles em que objetivamos essas opções. Facto inabalável é que a escolha do tema da presente investigação foi, com o tempo e a partir de um exercício de construção de dúvidas sistemáticas, para as quais concorreram a frequência da componente curricular do doutoramento, revelando-se como uma forma de interpenetrarmos aspetos pessoais e profissionais. Reflexões que se foram construindo, gradualmente, causa e efeito de diversas dimensões da nossa profissionalidade.

Quiçá uma das primeiras motivações, com legitimidade para se assumir como impulsionadora desta investigação, tenha sido o facto do processo de avaliação pedagógica ser uma atividade central da nossa vida profissional. O sermos professor/educador primeiro do ensino regular e, posteriormente, de educação especial. Esta profissão tem-nos levado a desempenhar funções em diversas organizações escolares do país (sejam tuteladas pelo Ministério da Educação ou por outros ministérios), bem como em outros serviços sobre a tutela do Ministério da Educação. Ao longo destes anos, muitas vezes nos questionámos como poderíamos utilizar o processo de avaliação pedagógica para melhor ensinarmos. Como poderia esse processo

ser instrumento motriz de melhores aprendizagens. Questões que, em última análise e no essencial, se foram constituindo enquanto teia imbuída de um sentido próprio bem como, progressivamente, se evidenciaram como racional impulsionador deste estudo. Uma teia de interrogações, dúvidas, procuras e experimentações que decorrem e se objetivam de forma interdependente. Interdependência relacionada com uma atividade profissional que tem (in)formado o(s) nosso(s) modo(s) de estar e, ao mesmo tempo, os referidos questionamentos que se consubstanciaram enquanto corolário das muitas inquietações que fomos construindo. Enunciados equacionados, essencialmente, nos momentos mais formais de avaliação dos alunos com NEE com que interagimos cada ano. Estamos em consonância com a ideia de Pierangelo e Giuliani (2009, p. 5) quando escrevem que:

A avaliação abrangente desenvolvida nas escolas pelos diversos profissionais descreve inúmeros aspectos sobre funcionalidades educativas dos alunos (Huebner, 2005). Os profissionais da educação especial têm uma posição privilegiada nesse processo e/ou desempenham diversos papéis no ambiente educativo. Muitas vezes, o papel dos profissionais de educação especial implica uma variedade de situações que requer a tomada de decisões práticas e a partilha de sugestões relevantes. Não importa o tipo de profissional da educação especial, é sempre necessário perceber muito bem o processo de avaliação e estar capacitado para comunicar de forma clara informação vital a outros profissionais, pais e alunos. A importância da avaliação nunca deve ser subestimada no âmbito da educação especial. Na educação especial, você deve trabalhar com muitos profissionais de outras disciplinas. Você faz parte de uma equipa (...).

A verdade é que muitas das nossas questões sobre o processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE decorrem, algumas vezes, de ambiguidades entre o aprendido e as perspectivas aportadas por novos saberes. Interrogações, criadas entre os normativos sobre o processo de avaliação pedagógica e as mudanças bem como inovações relativas a esse mesmo processo, que nos vão (in)formando. São inquietações que, algures no confronto com a realidade profissional de continuamente encontrarmos alunos com 12, 13 e mesmo 15 anos identificados como apresentando NEE, ainda iam (vão) sendo retidos no 1.º CEB, ainda iam (vão) ficando para “amadurecer”. Alguns

desses alunos (muitos) já com a “marca / rótulo” de um adiamento de matrícula no pré-escolar.

Esta constatação traz-nos à memória o Rodrigo, aluno matriculado no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que com 11 anos nos dizia, muito baixo, que não sabia ler nem escrever. Este episódio aconteceu no ano letivo de 2008/2009, sobressaindo quando pedimos aos alunos da turma do Rodrigo que preenchessem um questionário. Como em anteriores anos letivos já tinha acontecido, também nesse ano letivo (2008/2009) já se falava, em diversas reuniões de docentes, da inevitabilidade da sua repetida retenção. A razão mais apontada era o seu Quociente Intelectual (QI). Razão que não lhe permitia, segundo alguns professores, fazer mais aprendizagens.

O que aconteceu com o Rodrigo presenciámos em outras escolas e em outros anos letivos, com outros alunos com NEE que eram (são) sujeitos à avaliação do seu desempenho com base no QI. Ao longo da nossa profissão muitas vezes nos interrogámos sobre o que seria avaliar. No entanto, é ao longo do desempenho da atividade como docente de educação especial que essa questão se torna mais pertinente. Há momentos em que nos lembramos de alguns alunos para quem, em nome da avaliação pedagógica, os testes iam (vão) marcando, período a período, uma retenção adivinhada, apalavrada logo nas primeiras reuniões formais de professores. Alunos cujas avaliações se confundem, eternamente, com uma classificação, um “rótulo” atribuído algures por profissionais, muitas vezes exteriores à escola. Profissionais e serviços, para quem os alunos são “encaminhados/referenciados” por professores do ensino regular, de educação especial, pelos encarregados de educação ou outros profissionais. Situações em que, mesmo quando essa avaliação foi realizada há muitos anos, o “rótulo”, condição imutável, aparece inexoravelmente em todos os relatórios que se vão produzindo ao longo do percurso escolar de muitos alunos.

Vem-nos, ainda, à memória o João António, um aluno a quem tinham atribuído uma sala (dita especial/específica), uma sala em que trabalhavam uma tarefaira⁴ e duas docentes. Sala apetrechada com diverso e imenso material didático, sendo que algum desse material nunca foi desembalado. Assim, temos dois docentes de educação especial “altamente especializados” e que, por exceção, não eram itinerantes⁵. Um aluno a quem

⁴ Denominação geral de trabalhadores que em instituições públicas, nomeadamente escolas, desenvolvem atividade profissional mantendo um vínculo laboral, com as referidas instituições, precário e de raiz irregular. Embora atualmente se mantenha a denominação de tarefaira(o), este tipo de vínculo laboral encontra-se regularizado a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 427/89 de 7 de dezembro.

⁵ Na época em que o episódio narrado aconteceu era usual que os professores de educação especial distribuíssem a sua atividade por diversas escolas, algumas situadas em freguesias e, ou mesmo em concelhos distintos. Salienta-se que os professores estavam afetos a uma equipa que

em nome da então integração passeavam, pressupostamente por motivos de segurança, de mão dada pelos recreios. Talvez também por essa razão em horários desencontrados dos restantes alunos da escola.

Pelo que então nos foi sugerido, esta situação acontecia, por motivos de afetividade (?) e controlo da agressividade denotada pelo aluno (?). Sabemos que o João António tinha 13 anos e que, embora todos os anos e em todos os períodos escolares fosse avaliado, continuava ano após ano matriculado no 1.º ano de escolaridade. Como justificavam os diversos professores da escola, a sua capacidade cognitiva assim o exigia. Em nossa opinião, a retenção sucessiva do aluno não denotou, em nenhum momento do seu percurso escolar, uma mais-valia nem ao nível autonomia, nem ao nível das interações, nem para qualquer outro tipo de aprendizagens. Esta realidade bem como outras que guardamos na nossa memória alimentaram, progressivamente, a principal motivação da escolha deste foco de investigação, ou seja o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE.

Os casos anteriormente descritos tentam ilustrar motivações que advêm do vivido mas que não se esgotam nesses acontecimentos, porque perspetivam a interrogação do que poderemos descobrir com novas experiências, novos saberes, a possibilidade de mudança. Queremos conhecer mais sobre a forma como são e/ou poderão ser avaliados os alunos com NEE. No entanto, como já aludimos, acreditamos que o trabalho com alunos com NEE coloca a centralidade no fator diversidade. Possivelmente, o fator diversidade será também um pretexto para a escolha deste tema. Pretexto motivador que alavanca o sentido para (re)encontrarmos novas estratégias para o desenvolvimento de processos de avaliação pedagógica para as aprendizagens, uma avaliação para e na diversidade. Diversidade que é, como sempre foi, uma inegável realidade social e, atualmente, um facto incontornável das nossas organizações escolares.

Em consequência, outras questões se colocam. Questões que se reportam à necessidade de respeitarmos essa diversidade no momento de avaliar. São questões como: Será a avaliação uma mais-valia no processo de formação dos alunos com NEE? Será que a avaliação destes alunos é desenvolvida por comparação com o aluno considerado “médio/normal”, ideal? Serão estes alunos ideais, os considerados

tinha por ação determinada zona geográfica e determinado número de escolas; quando se deslocavam a diversas escolas eram denominados de “professores em regime de itinerância” ou “professores itinerantes”.

“normais”, a referência nos processos de avaliação de alunos com NEE? Serão os processos de avaliação verdadeiramente importantes para a aprendizagem dos alunos e vice-versa? Como se harmonizam perspectivas de avaliação que persistem, em muitas das nossas escolas, com as práticas de avaliação dos alunos com características tão diversas como são, por exemplo, os alunos com problemas neuro motores, com espectro do autismo, com problemas comportamentais e emocionais ou apenas, mas não mais simples nem menos importante, alunos que são culturalmente diferentes? Como poderemos avaliar as barreiras à participação dos alunos, atenuá-las ou mesmo eliminá-las tendo presente a diversidade dos alunos com NEE com que interagimos?

Deste modo, o que verdadeiramente nos move no desenvolvimento desta investigação é o facto da avaliação pedagógica vista como uma avaliação para as aprendizagens poder/dever centrar-se na diversidade, poder/dever ser uma avaliação para a inclusão. Perspetiva de avaliação pedagógica que tem em conta a diferença sem que esta diferença seja princípio e fim de toda a ação avaliativa. Em última análise, constitui-se como matriz principal da nossa investigação a ideia de que o processo de avaliação pedagógica pode constituir a dinâmica central do processo de inclusão.

Estas são, de forma geral, as ideias motivacionais que deram corpo a esta vontade de investigar. Vontade que se constitui como uma primeira triagem, feita na imensidão de áreas de investigação que poderiam ter surgido no âmbito da temática da avaliação. No entanto, serão estes os ideais e as ideias que guiarão a nossa investigação, constituindo-se como ponto de partida e (in)formando um primeiro ponto de vista. Após termos alicerçado as linhas de força, relativamente às motivações, que nos levaram a escolher o presente tema, importa agora perceber da sua pertinência.

Da Pertinência do Estudo

Pelas razões que temos tentado desvelar, esta investigação propõe comprometer-se com o aprofundamento dos conhecimentos sobre o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE, no 1.º CEB. Embora exista muita investigação na área da avaliação pedagógica parece-nos que esta dimensão, relacionada com os alunos com NEE numa perspetiva de diversidade, pode merecer a nossa atenção no sentido de se assumir como uma mais-valia para a mudança da nossa prática e, quem sabe, da prática de outros profissionais. Segundo Fernandes (2008), é hoje consensual que a

construção teórica no domínio da avaliação pedagógica é considerada, conjuntamente com outros domínios, como essencial para apoiar as práticas escolares. É um trabalho que pode, através da (re)construção de análises e relações que se vão descobrindo e (re)interpretando, acolher vários contributos, sejam práticas, realidades educativas ou investigações que possam contribuir para essa construção teórica (ibidem, 2008). Uma vertente desse saber teórico é a que propõem Isaacs; Zara; Herbert; Coombs & Smith (2013), ao refletirem sobre serem óbvias as diferenças entre a avaliação de aprendizagens (sumativa) e a avaliação para as aprendizagens (formativa). Como realçam Santos; Pinto; Rio; Pinto; Varandas; Moreirinha; Dias; Dias & Bondoso (2010, p. 5):

À medida que as teorias de aprendizagem têm evoluído, principalmente ao longo do século XX, a avaliação do desempenho dos alunos tem vindo igualmente a tomar novos significados. De um sentido único, fortemente associado à medida, vem-lhe sendo acrescentada uma nova dimensão. Se é certo que na primeira metade do século passado apenas se falava de avaliação, houve a necessidade de qualificar este termo quando se passou a dar diferentes sentidos e funções à avaliação. Assim, passa-se a falar de avaliação sumativa quando nos referimos aos processos que procuram responder às exigências sociais da educação, como hierarquizar, selecionar, certificar, e de avaliação formativa quando se procura desenvolver processos cujo principal intuito é o de contribuir para a aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, os estudos nesta área poderão ajudar a reforçar respostas a questões como: O que é avaliar para as aprendizagens? O que é avaliar na e para a diversidade? Que perspetivas poderemos ancorar para desenvolvermos processos de avaliação para as aprendizagens de alunos com NEE?

Pressupostos reflexivos que poderão ser úteis para a construção de novas práticas de avaliação pedagógica centradas numa perspetiva mais inclusiva. Numa perspetiva que, porventura, implicará diversas mudanças que tem sido ou é, ainda, necessário vir a operar. Partilhamos da ideia de que têm existido algumas mudanças e inovações nas escolas, embora mais visíveis no âmbito das estratégias de aprendizagem e de ensino do que no que se refere à avaliação pedagógica, embora também nesta área de ação existam transformações tanto teóricas como práticas (Bordas & Cabrera, 2001). No entanto, embora ao longo dos tempos tenhamos vivenciado mudanças no sistema de

ensino a diversos níveis, interrogamo-nos sobre como as práticas de avaliação pedagógica têm sido capazes de recorrer a um conjunto de estratégias, procedimentos e instrumentos de forma a responder a essas mudanças. Como escreve Valles, (2009, p. 13):

A par dessas mudanças nos diversos níveis do sistema educativo surgem novos alinhamentos e reorganização de políticas educativas partindo-se do ponto de vista filosófico da corrente humanista social que aborda o processo de aprendizagem, onde se defende que todos os alunos independentemente da sua condição física, mental, cultural, emocional, étnica ou religiosa, assim como todas as pessoas com deficiência estão sujeitas aos mesmos direitos e deveres de todos os cidadãos, por isso devem ser incluídos e integrados no sistema educativo regular e serem avaliados de forma qualitativa, integrados de acordo com as suas potencialidades e respeitando as suas condições.

Neste sentido e em última análise, pretendemos melhorar as nossas próprias competências narrativas relativas à avaliação pedagógica de modo a melhor explicitarmos as práticas. Para assim, com maior propriedade, introduzirmos modificações e inovações nos nossos procedimentos e estratégias de intervenção no que se refere à avaliação dos alunos com NEE e, num sentido mais amplo, qualificarmos as nossas reflexões relativamente a esta problemática quanto aos pressupostos de ação avaliativa com vista à diversidade. Como refere Perrenoud (2002, pp. 2-3):

Não há inovação sem explicitação, concetualização e explicação dos fins e das práticas, nem sem debate intenso sobre as vantagens e inconvenientes de tal ou tal dispositivo de ensino-aprendizagem (...). A construção ou a apropriação de ideias novas são processos onde só participa quem se rodeia de ferramentas profissionais de formalização e de comunicação que lançam pontes entre o saber de cada um e o dos outros, entre a pesquisa e a experiência, entre a tradição e a exploração. Desenvolver redes é, também e talvez antes de mais, fazer evoluir as culturas profissionais sob o ângulo da relação com o saber.

Saber que nos informa que, na sua grande maioria, os pressupostos tecidos em torno do processo de avaliação para as aprendizagens podem ser válidos para todos os alunos, independentemente das suas diferenças. Então porquê elegermos uma população

discente específica, os alunos com NEE? A EADSNE (2008a, p. 3) enfatiza o facto de “na revisão da literatura efetuada no âmbito dos trabalhos de investigação sobre a avaliação para as aprendizagens (Lynn *et al.*, 1997; Black e Wiliam, 1998), esta é marginalmente referenciada no que respeita aos alunos com NEE”. No entender de Sacks (2009), relativamente às questões de avaliação, os alunos com NEE têm permanecido um grupo à margem constituindo-se a sua avaliação pedagógica como um desafio particular que se coloca nas escolas. No entendimento do autor antes citado, os próprios instrumentos estandardizados de avaliação exigem adequações quando aplicados a alunos com NEE, como, por exemplo, alunos com:

- Surdez porque não podem responder oralmente e aos quais pode faltar vocabulário para refletirem, verdadeiramente, os seus processos complexos de pensamento.
- Problemas de linguagem porque não conseguem responder a testes que exigem respostas verbais.
- Cegueira porque são, muitas vezes, incapazes de denotar determinadas competências. Embora o seu vocabulário possa ser complexo, nem sempre conseguem entender determinados conceitos como por exemplo os relacionados com a cor.

A EADSNE (2008a), reforça esta preocupação referindo especificamente as estratégias de avaliação pedagógica de cariz mais qualitativo. Preocupação enunciada sempre na perspetiva de que as respostas equacionadas para os alunos com NEE, consideradas adequadas, são-no igualmente para os restantes alunos, nomeadamente no que se refere à avaliação para as aprendizagens (Meijer, 2003). Isto porque se perspetiva um processo de avaliação realizado de forma diversa e por respeito à diversidade dos alunos. Neste sentido e de forma mais abrangente, registamos a ideia de que, como referem Fernandes e Viana (2009), o facto de frequentarem as escolas cada vez maior diversidade de alunos se prefigura como uma oportunidade de reformular práticas de ensino, bem como práticas relativas ao processo de avaliação pedagógica:

A presença de alunos com NEE em sala de aula é um fator determinante para o redimensionamento das práticas avaliativas, especialmente quando as suas limitações são muito específicas, como no caso de alunos surdos, cegos, com problemas motores, intelectuais e comportamentais. A distribuição do espaço físico e a disposição do

mobiliário, a organização do tempo e a divisão de grupos de trabalho, a planificação das atividades de ensino-aprendizagem e dos recursos materiais e humanos devem ser favoráveis à participação dos alunos e ao desenvolvimento pleno das suas capacidades. (ibidem, p. 314)

Segundo Bordas e Cabrera (2001, p. 3), “a aprendizagem e a avaliação devem ter em consideração o desenvolvimento do próprio aluno, ou seja, das suas expectativas, dos seus níveis iniciais, estilos de aprendizagem, dos seus ritmos e interesses..., das suas necessidades e projeção no futuro.” No entanto, e parafraseando uma ideia de Perrenoud (2008), parece-nos que nas escolas, por vezes, a contínua indiferença às diferenças transforma as desigualdades, advindas das barreiras originadas pelas condições intrínsecas dos alunos, bem como das condições inferidas pelos contextos socioeconómicos e culturais, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, em insucesso escolar.

É do senso comum que os alunos com NEE, assim como todos os outros alunos, estão na escola para aprender, sendo o processo de aprendizagem a razão de ser do processo de ensino. Assim, a centralidade destes processos é remetida, por Bordas e Cabrera (2001, p. 1) para o ato avaliativo quando referem que: “como se reflete em diferentes documentos, a avaliação condiciona de tal maneira a dinâmica da aula que bem poderia dizer-se que a hora da verdade não é a da aprendizagem mas sim a da avaliação”. Na realidade não é possível desenvolvermos processos de ensino e de aprendizagem adequados, sem olharmos para o processo de avaliação e vice-versa. Se por hipótese retirássemos das escolas o processo de avaliação pedagógica, com muita dificuldade poderíamos assegurar a adequada efetividade dos procedimentos de ensino ou a ocorrência de algum tipo de aprendizagem. Deste modo, sem processos de avaliação, tanto os professores, como os alunos, deixariam de ter mecanismos suficientes para lidar com o erro e orientar trajetórias com vista à melhoria. Esta realidade não afasta questões tais como: de que modo utilizamos esse instrumento de poder? Como conseguimos que ele seja orientador, formador e não culpabilizante, não ampliador de um pressuposto erro?

O processo de avaliação pedagógica acontece, explícita e essencialmente, entre professores e alunos no contexto de diversos espaços escolares, mas sobretudo no espaço da sala de aula. É na sala de aula que a avaliação pedagógica assume, verdadeiramente, a sua centralidade e interdependência com o processo de ensino e de

aprendizagem, uma tarefa assumidamente organizada e sistemática. Tarefa que, por estar essencialmente na mão dos professores, exige destes as competências que lhe permitam entender que o que está em jogo é o desenvolvimento de alunos, de pessoas. No entanto, das nossas vivências profissionais, algumas vezes observamos “a avaliação é entendida por muitos docentes como um sucesso independente do processo de ensino e aprendizagem e não como um instrumento de comunicação que facilita a construção dos conhecimentos na aula como referem estudos recentes” (Valles, 2009, p. 12).

O processo de avaliação ao ser central de toda a atividade desenvolvida nas escolas e ao estar diretamente relacionado com os processos de ensino e de aprendizagem assume um estatuto de primordial importância em todo o ato educativo e, mais especificamente, em toda a ação escolar. “A avaliação constitui um dos elementos mais interessantes do modelo didático pois incide sobre todos os outros. A avaliação afeta os objetivos, conteúdos, recursos, relações de comunicação e organização” (Capita, 2009, p. 23). Processo que assenta e remete, essencialmente, para os aspetos de comunicação e interação, destacando-os enquanto dimensões intencionais:

Um processo de comunicação não significa à partida que os agentes desse processo se entendem necessariamente, ou, por outras palavras, que essa comunicação seja eficaz. Esta eficácia parece ser mais efetiva quando existe uma intencionalidade dos atores de estar em relação assumida; que estes usem um código partilhado e inteligível, marcado pela clareza, que o suporte da comunicação seja adequado e que o contexto seja facilitador dessa própria comunicação. (Santos *et al.*, 2010, p. 9)

Como refere a EADSNE (2008c) a vontade assumida por muitas escolas em desenvolver novos métodos de avaliação dos alunos, bem como novas formas de registar as evidências da aprendizagem, possibilitará aos professores dotarem-se de um conjunto de dinâmicas e instrumentos que os ajudarão a individualizar o processo de avaliação. Como Perrenoud (2008) reivindica, essa individualização decorre da necessária diferenciação e constitui o grande desafio à mudança. Em nosso entender, é essa mudança que possibilitará desenvolver processos de avaliação pedagógica, também eles mais diferenciados. Mudança que infira ao ato avaliativo pressupostos de representatividade e significado, de flexibilidade, de globalidade e multidimensionalidade, de continuidade bem como de acessibilidade e equidade.

Todavia alguns autores, como Pinto e Santos (2006), salientam o facto de embora a avaliação ser uma das ações mais visíveis na profissão dos professores é também uma das áreas onde os significados a ela atribuídos revelam maior ambiguidade. Assim, a nossa vontade individual e profissional consolida-se pela conjugação com determinada pertinência científica e investigativa que emerge da revisão bibliográfica.

Após a explicitação de alguns aspetos que nos parecem salientar a pertinência do tema por que optamos relativamente ao objeto da presente investigação, importa objetivarmos qual a organização da mesma.

Da Organização do Estudo

O presente estudo está organizado em duas grandes partes. A primeira parte reporta à fundamentação teórica e a segunda parte ao desenvolvimento empírico.

A primeira parte integra os capítulos I, II, III e IV que, para além desta introdução, dizem respetivamente respeito aos conceitos que enquadram a temática sobre o qual versa esta investigação. Mapeamento concetual que (in)forma e orienta o sentido do presente estudo. Conceitos estruturantes que, com base em perspetivas teóricas, são (re)apropriados pelo contexto específico desta investigação. Referimo-nos a conceitos como: alunos com NEE, avaliação para as aprendizagens, paradigma crítico e paradigma inclusivo e, ainda, gestão da diversidade. Posteriormente faz-se uma descrição, numa perspetiva histórica e evolutiva, da temática da avaliação pedagógica. Posteriormente procede-se a uma abordagem sobre o conceito de aprendizagem e da sua relação com o processo de avaliação pedagógica. De seguida, aprofundamos o conceito de avaliação pedagógica nas suas diversas aceções e no sentido explícito de avaliação para as aprendizagens. Aspetos relativos à avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa bem como da relação possível de estabelecer entre estes três tipos de avaliação. Em continuação descrevemos alguns dos pressupostos legislativos, relativamente ao processo de avaliação pedagógica, em Portugal. Por fim vincamos os eixos de força que direcionam o nosso olhar sobre o conceito de avaliação pedagógica. Eixos potenciadores da interpretação do conceito de avaliação para as aprendizagens, que se materializa pelo(s) sentido(s) do paradigma crítico, do paradigma inclusivo e da

organização e gestão de dispositivos e ações avaliativas por referência ao conceito de diversidade.

A segunda parte deste estudo inclui os restantes capítulos. O capítulo V refere-se aos aspetos metodológicos. Nele se justificam as opções tomadas, o *design* do estudo, dos participantes do mesmo e, ainda, as técnicas e procedimentos para a recolha de informação assim como as estratégias de análise dessa informação. No capítulo VI descrevem-se os contextos onde os profissionais trabalham. Descrição, sob um olhar sistémico, realizada a diversos níveis como sejam o agrupamento de escolas, a escola e as turmas. Também caracterizamos os alunos com NEE pertencentes a essas turmas e os profissionais que participam no presente estudo. Profissionais que influenciam, direta ou indiretamente, as decisões, a diversos níveis, no que respeita ao processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE. No capítulo VII descrevem-se os resultados de um primeiro nível de análise dos dados, organizados do seguinte modo: (i) Importância dada ao processo de avaliação dos alunos com NEE, (ii) qualificações do conceito de avaliação, (iii) Principais aspetos relativos às políticas, (iv) Organização dos profissionais para o desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica, (v) Momentos e tipos de avaliação, (vi) Práticas desenvolvidas e (vi) Funções da avaliação. No final de cada um destes tópicos destaca-se, ainda através da análise, o que se encontrou de mais relevante.

Este trabalho conclui com o capítulo VIII. Este respeita ao segundo nível de análise. Procede-se a uma leitura transversal dos dados recolhidos nas narrativas de cada um dos participantes bem como dos diversos documentos consultados. Para este fim (re)organizamos os dados mais significativos confrontando-os entre si bem como com os sentidos teórico-práticos que nos sugerem, de forma a se chegar a um entendimento mais profundo do objeto de estudo. Posteriormente procede-se a um balanço mais pessoal e retrospectivo do investigador e a algumas recomendações dirigidas para o desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE e à investigação educacional. Mais do que um discurso final pretende constituir-se como um conjunto de reflexões para outras possíveis narrativas.

1.^a PARTE

Fundamentação Teórica

Eu sei que sou mortal e a criatura de um só dia,
mas, quando perscruto o conjunto dos círculos giratórios das estrelas,
os meus pés deixam de tocar a terra,
e, a lado com o próprio Zeus, sacio-me
de ambrósia, o alimento dos deuses.

Claudius Ptolomeus⁶

⁶In <http://www.bibliotecasadsuud.com/tetrabiblos.htm>, consultado a 23 de agosto de 2010

Capítulo II

Princípios Estruturantes: Problemática e Conceitos que nos (In)formam

Tudo se estrutura
por relação e reciprocidade.
A cor existe
senão por via doutra cor.
A dimensão
é definida pela outra dimensão.
É por isso que eu afirmo:
a relação é a coisa principal

Mondrian⁷

⁷Pintor Holandês, In <http://www.slideshare.net/jcoloa/notas-sobre-educao-especial4273272>

O esquema anterior, para além de ilustrar o mapeamento concetual do presente estudo, impõe-nos a especificação dos pressupostos enunciados. Assim, o referido mapa concetual sugere-nos um onde (agrupamento de escolas de Lisboa), um quem (alunos com NEE), um quê (avaliação para as aprendizagens) e um como (paradigma inclusivo, paradigma crítico e diversidade). No que respeita à primeira dimensão (o onde), falaremos na segunda parte deste estudo quando caraterizarmos a nossa unidade de análise. Neste ponto, importa-nos problematizar e clarificar, com base na revisão bibliográfica, conceitos relativamente às últimas três dimensões (o quem, o quê e o como) referidas anteriormente. Iniciamos por explicitar, a partir da sua problematização, como é (re)apropriado o conceito de alunos com NEE pelo presente estudo.

Do Quem: Alunos com NEE

No que respeita ao quem, sobressaem os alunos com NEE, expressão que é, normalmente, utilizada para qualificar um grupo muito heterogéneo de alunos que atualmente estão de pleno direito nas nossas escolas. Mas quem são estes alunos? Porque são qualificados como alunos com NEE?

Antes de iniciarmos algumas reflexões sobre o conceito de alunos com NEE, consideramos importante referir alguns dados, referentes a Portugal, sobre os alunos assim denominados. Descrição que nos levará a estabelecer algumas relações pontuais com aspetos da avaliação pedagógica. Começamos por referir como é entendido o conceito de alunos com NEE num dos relatórios do Observatório dos Apoios Educativos⁸, no qual os alunos com NEE de carácter prolongado são identificados como:

Crianças e jovens com apoio educativo que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação decorrentes da interação entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações acentuadas ao nível do seu funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (audição e visão), motor, cognitivo, fala,

80 Observatório dos Apoios Educativos foi um serviço criado no seio do antigo Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial, atualmente Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo, pertencente à agora denominada Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direção Geral sob a tutela do Ministério da Educação. O referido Observatório dos Apoios Educativos tinha como funções essenciais: (i) a recolha e análise periódica de dados, relativamente área das NEE (alunos, docentes, respostas, etc.), recolha que incidia tanto em escolas do regular como em instituições de educação especial e (ii) a posterior publicação desses dados em relatórios também periódicos. Com a atividade desenvolvida pelo citado Observatório pretendia-se caraterizar a população educativa com NEE a receber apoio educativo e constituiu-se como um serviço que pudesse contribuir para o conhecimento e monitorização do sistema educativo no domínio das NEE no respeitante ao sistema educativo

linguagem e comunicação, emocional e personalidade e saúde física.
(Colôa, 2003, p. 7)

No relatório antes citado afirma-se que, no ano letivo de 2002/2003, o número de alunos que tinham apoio do ensino especial era de 61.552. Com base em dados da Direção Geral de Estatísticas do Ministério da Educação e Ciência [DGEEC] (2013), no ano letivo de 2012/2013 o número de alunos com NEE era de 62.100, destes 60.756 frequentavam escolas de ensino regular enquanto 1.344 instituições de educação especial. Relativamente ao ano letivo de 2010/2011 verificou-se um aumento de 33% na frequência das escolas de ensino regular e uma diminuição de 43% nas instituições de educação especial. Do total de alunos 2.679 (4%) referem-se a crianças inscritas na educação pré-escolar, 52.651 (87%) a alunos matriculados no ensino básico e 5.426 (9%) a alunos matriculados no ensino secundário.

Nos dados referentes ao ano letivo de 2002/2003 explicita-se que muitos dos alunos com NEE ingressam no 1.º CEB mais tarde que a idade estabelecida por lei, o que indicia que muitos foram sujeitos a adiamentos de matrícula (Colôa, 2003). Noutro relatório publicado pelo Ministério da Educação [ME] (2001) no âmbito do Observatório dos Apoios Educativos, refere-se que das crianças com NEE que frequentavam o Pré-Escolar 6,17% (n=1116) situavam-se entre os 6 e os 7 anos de idade. Relativamente a este dado os relatores referem que foi autorizado a estes alunos o adiamento de matrícula no 1.º CEB. Os dados esclarecem que embora tenha havido, relativamente ao ano letivo anterior, um decréscimo (3%) de adiamentos de matrícula, a percentagem dos alunos com NEE com idade legal para frequentarem o 1.º CEB mas que permanecem no Pré-Escolar é elevada. Também por referência ao relatório antes citado percebe-se que a maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem e com apoio educativo se situava entre os 6 e os 15 anos de idade. Destes alunos 60% frequentava o 1.º CEB, “dado que parece indicar uma elevada taxa de retenção neste nível de ensino” (ibidem, p. 17). Esta ideia é reforçada nas conclusões do mesmo relatório com a afirmação: “conforme vem acontecendo nos últimos anos, o maior número de alunos com apoio educativo (50%) frequentava o 1.º Ciclo do Ensino Básico” (ibidem, p. 56).

Segundo Bairrão (1998) são estes os alunos que mais preocupam os agentes educativos e que engrossam os números do insucesso e do abandono escolar. Preocupação que, a nível internacional, também merece a atenção da UNESCO (2003,

p.18) que, num dos seus documentos, refere o facto de que “na maioria dos países, se considera que a repetição de ano é um remédio aplicável aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem”. Alerta o dito organismo para o facto de que mesmo os alunos que, aparentemente, não têm dificuldades em “seguir o ritmo dos seus companheiros de turma até ao ano seguinte podem ter baixa autoestima e é provável que desenvolvam algumas atitudes negativas relativamente à educação. No entanto, os repetentes, para além disso, convertem-se em candidatos a abandonar os estudos” (ibidem, 2003, p. 18). Assim, a retenção torna-se numa medida que não evita o insucesso escolar mas o agrava, ao mesmo tempo que acentua as desigualdades que, por sua vez, se tornam mais marcantes quando se focalizam os processos de avaliação em perspetivas baseadas em princípios de classificação (ibidem, 2003). Sobre a relação entre o insucesso escolar e o processo de avaliação, Perrenoud (2008, p. 22) defende que:

O insucesso escolar não é a simples tradução «lógica» de desigualdades também elas naturais. Não podemos incorporá-lo só e simplesmente a uma falta de cultura, de conhecimentos ou de competências. O que falta é sempre relativo a uma classificação, ela mesmo ligada a formas e normas de excelência escolar, a programas, a níveis de exigência, a procedimentos de avaliação. Nós não podemos hoje como foi feito anteriormente, explicar o insucesso escolar abstraindo dos conteúdos de ensino, da natureza das normas de excelência, dos procedimentos de avaliação.

Chegados aqui, parece-nos importante interrogar-nos se os alunos com insucesso escolar são alunos com NEE. Afinal a que se refere o conceito de NEE? O conceito de NEE surge pela primeira vez em Inglaterra no Warnok Report⁹ e, posteriormente, é difundido a nível mundial, segundo Costa (2006, p. 21):

Veio substituir a terminologia que até aí era utilizada, baseada na categorização de deficiências e representou a transferência de um modelo médico do ensino especial para um modelo pedagógico. Trata-se, no entanto, duma terminologia que se enquadra no contexto da

⁹ O Warnok Report é um relatório que foi apresentado em 1978 ao parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria de Estado para a Escócia e a Secretaria de Estado para o País de Gales. Este relatório foi o resultado do 1.º comitê britânico constituído para reavaliar o atendimento aos alunos deficientes, presidido por Mary Warnock; nele é proposto, pela primeira vez, o conceito de NEE. As conclusões do referido relatório demonstraram que 20% dos alunos apresentam NEE em algum período da sua vida escolar. Salienta-se que este relatório teve impacto e influenciou as políticas, entre outros, de todos os países europeus e os Estados Unidos da América.

«integração», adotando-se uma perspectiva educativa centrada nos problemas e nas dificuldades dos alunos e que aponta, essencialmente, para medidas especiais de intervenção, ou seja medidas extrínsecas ao regular funcionamento da escola e da sala de aula.

Rodrigues (2003), sobre o conceito de NEE preconizado pelo Warnok Report, afirma que este visou contribuir para centrar o olhar sobre as necessidades apresentadas pela pessoa e não sobre os aspetos “defetológicos”. Perspetiva que tenta retirar o estigma relativamente à deficiência. Já em 1991, relativamente à terminologia e pressupostos de ação, Ainscow defendia a existência de uma época anterior ao Warnok Report e uma outra posterior. Este autor reconhece que, com a publicação do referido relatório, houve uma transição marcada pela mudança de pensamento e pela integração progressiva de um significativo número de alunos nas escolas do ensino regular. Porém, o mesmo autor também denota algumas reservas na avaliação dessas mudanças.

Ainscow (1991) expressa alguma decepção relativamente aos progressos realizados no sentido de ações integrativas para dinâmicas de inclusão, tal como hoje são entendidas. O autor, embora reconhecendo a bondade do conceito de NEE, alerta para os problemas identificados relativamente à otimização do referido conceito e das consequentes práticas de inclusão (ibidem, 1991). Problemas que resultam no facto de se ter persistido em explicar as dificuldades educativas pela ênfase em aspetos centrados no aluno. Pese a alteração de terminologia, o conceito de NEE continuou a rotular os alunos identificados como tendo algum tipo de dificuldades (Rodrigues, 2003). Reforçando esta ideia, Lima-Rodrigues; Ferreira; Trindade; Rodrigues; Colôa; Nogueira e Magalhães (2007, p. 47) referem que:

Numa perspetiva histórica, o conceito de Necessidades Educativas Especiais, representou um salto qualitativo no atendimento educativo a crianças portadoras dessas necessidades. Todavia, este parece não ter tido o impacto esperado, nem foi decisivo nas mudanças que eram imprescindíveis implementar no sistema educativo e, mais concretamente, nas escolas, de forma a promover o desenvolvimento de percursos educativos de sucesso para todos os alunos no âmbito da sua verdadeira Inclusão.

Ainscow (1997a) realça que, ainda hoje, se tem um “olhar individualizado” sobre os alunos que apresentam dificuldades escolares. Neste sentido, os problemas não

são olhados por referência aos contextos de vida destes alunos, tanto no que respeita à dimensão social como sociopolítica. O autor assume que esta perspetiva se relaciona, de igual forma, com pressupostos “sobre os objetivos da escolarização, a natureza do conhecimento e o processo de aprendizagem” (Ainscow, 1997a, p. 27). Nesta linha de pensamento o autor acrescenta que os críticos dos contornos que, comumente, assume o conceito de NEE utilizam argumentos que se prendem com: (a) O impacto dos rótulos, (b) A estandardização de respostas, (c) As limitações de oportunidades, (d) A utilização de recursos e (e) A manutenção do *status quo* (ibidem, 1997a).

Ainscow (1991, p. 218) refere, ainda, que os princípios antes criticados parecem “dominar os serviços educativos de muitos países, o que resulta num obstáculo para as tentativas bem-intencionadas de reforma”. Deste modo, segundo o mesmo autor, embora a introdução do conceito de NEE no Warnok Report sugerisse uma abordagem não baseada em categorizações o mesmo foi, na grande maioria dos países, reinterpretado e assumiu mesmo uma aceção política e académica que levou ao aparecimento de novas categorias de exclusão, reproduzindo-se o discurso tradicional da deficiência (ibidem, 1991). Para ilustrarmos este discurso, no que se refere mais especificamente a Portugal, podemos isolar a ideia de Correia (2003, pp. 17-18) que se refere aos alunos com NEE como “(...) aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento pessoal e emocional”. Corroborando, assim, uma ideia do conceito de alunos com NEE baseado em categorizações. Continuamos a citar Correia (2003, p. 18), que descreve essas condições específicas como:

O conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comunicação, a multideficiência e os outros problemas de saúde (sida, epilepsia, diabetes, etc.).

Canário (2006) critica esta apropriação do conceito de alunos com NEE, dizendo que a mesma está imbuída de alguma ambiguidade e confusão, objetivada por uma flutuação e amálgama de terminologia. O mesmo autor (2006, pp. 40-41) acrescenta que a distinção estabelecida, numa entrevista, pela atual diretora dos serviços de educação

especial, entre “alunos com necessidades de carácter ligeiro e temporário” que necessitam de apoio durante “um período de tempo limitado” e os alunos que “apresentam necessidades educativas especiais”:

Não contribui para clarificar o problema mas é significativo que, na mesma entrevista, a referida responsável identifique o efeito perverso de um uso abrangente do conceito: “O que tem conduzido ora ao encobrimento de problemáticas que ficam sem resposta educativa adequada, ora à utilização abusiva do conceito de NEE” (p. 16). Como reconhece David Rodrigues (2003) a expressão “necessidades educativas especiais”, que veio substituir-se à de “deficiência”, não conseguiu fugir à categoria de rótulo que não só estigmatiza como contribui para reforçar a “utopia da homogeneidade”. O efeito de estigmatização que é inerente à própria adoção de um rótulo, ganha maior perversidade quanto mais alargada e abusiva for a utilização desse rótulo.

Similarmente, Costa (2006, p. 21) enuncia algumas críticas ao modo como tem sido abordado o conceito de alunos com NEE no contexto português. Esta autora, no sentido de clarificar o referido conceito, remete-nos para um documento publicado pelo Departamento de Educação de Pretória (1998) e transcreve deste documento a ideia de que:

A expressão “necessidades educativas especiais” não só contribui para dividir os alunos mas também não descreve a natureza da necessidade que é olhada como “especial”. Mais importante ainda é o facto de não nos dar nenhuma ideia sobre a razão que causou o problema educativo (...). Para que o sistema possa prevenir o insucesso educativo e a exclusão é imperativo que se reconheça um leque das diferentes necessidades que podem afetar a população e que as políticas educativas se baseiem na análise dessas diferentes necessidades que podem estar situadas, não só no aluno, mas nas estruturas educativas, no sistema educativo, e no vasto contexto social, económico e político em que vivem.

Florian (2010, p. 11), ao descrever o atendimento de alunos com NEE em Portugal, chama os aspetos que temos vindo a relatar de “dilema da diferença”. Na compreensão da autora, por um lado é necessário identificar as NEE de carácter permanente e encontrar respostas às necessidades desses alunos. Por outro lado, a

legislação portuguesa, aponta para a inclusão em escolas do regular. Morgado (2007) considera que este tipo de ambiguidades tem repercussões nas políticas educativas, nomeadamente no que se refere a aspetos relacionados com o princípio da educação inclusiva. O mesmo autor (ibidem, p. 40) levanta relativamente a este assunto algumas interrogações ao afirmar que:

Os dispositivos de apoio educativo devem ser disponibilizados a grupos de crianças/jovens com uma tipologia de problemas bem identificada (necessidades educativas especiais de carácter prolongado, como parece indiciar-se) ou ao universo de crianças e jovens de cada agrupamento/escola de acordo com a natureza qualitativa dos problemas/necessidades emergentes ou diagnosticadas? Esta questão tem suscitado uma fortíssima discussão até porque a resposta que a política do Ministério da Educação parece subscrever, a definição restrita dos alunos a apoiar com base numa tipologia de problemas, está a condicionar de forma muito significativa (e negativa, afirmamos nós) as orientações e medidas que ultimamente têm vindo a ser divulgadas por parte da tutela (...).

Morgado (ibidem, p. 39) defende, ainda, que muitos dos debates em redor destas questões se centram, essencialmente, em aspetos técnico-científicos. Discurso que é reforçado com perspetivas e afirmações que tentam esvaziar os debates e discursos de “qualquer marcador de natureza «ideológica» ou do âmbito dos «valores», ou seja, torná-los asséticos em termos de valores e ideologia”. Em complementaridade, Madeira (2006, p. 47) entende que o exercício de rotulação e categorização da diversidade é resultado de uma assimetria entre o sujeito que rotula e aquele que é rotulado:

É que a diferença de atributos pessoais e o respetivo impacto nas relações sociais é desigualitariamente avaliado pelo grupo dominante, que se identifica e faz-se identificar como padrão de referência. Assim, o problema da relação das sociedades com as diferenças individuais pode também ser analisado criticamente como expressão e reprodução de assimetrias entre os que definem e os que são definidos como “diferentes”.

Na continuidade deste pensamento Rodrigues (2003) interroga-se, de forma crítica, sobre a utilidade em se recorrer ao referido conceito quando nos posicionamos num paradigma inclusivo.

Os defensores deste uso dirão que todo o nosso pensamento é organizado por categorias e é quase impossível não as usar quando nos confrontamos com as diferenças; a designação de NEE seria ainda útil para encontrar, mais rápida e adequadamente, os recursos específicos de que cada aluno precisa, dado que a política de recursos se organiza frequentemente conforme tipos de necessidades especiais (EASNE, 1999). Por outro lado, critica-se o seu uso (cf. CEN, 1998) pela amplitude do termo «necessidades», não distinguindo a gravidade ou a sua permanência e a rotulação que pode advir do seu uso. (ibidem, p. 94)

Independentemente das críticas que temos vindo a tecer, à mais comum e disseminada aceção do conceito de alunos com NEE, importa salvaguardar que o mesmo continua a ser um elemento cultural e académico importante nas sociedades atuais. Booth e Ainscow (2002, p. 12) afirmam que:

Embora a expressão “necessidades educativas especiais” possa constituir uma barreira ao desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas, mantém-se como parte integrante do quadro cultural e político de todas as escolas e influencia uma variedade de práticas. É utilizada na elaboração de “relatórios de necessidades educativas especiais”, na identificação de dificuldades dos alunos de acordo com os regulamentos existentes, na utilização dos Planos Educativos Individuais, e nas informações que as escolas têm de prestar relativamente às despesas com as “Necessidades Educativas Especiais”.

Acolhemos a ideia dos autores anteriormente citados e assumimos, no decorrer desta investigação, pela força da sua utilização e divulgação no âmbito da educação, o recurso à expressão: alunos com NEE. Segundo Bairrão (1998), são alunos que exigem recursos ou adequações especiais no processo de ensino e de aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem. Embora estejamos de acordo com esta definição, salvaguarda-se que o conceito de NEE é, neste estudo, entendido como expressão que se referencia a um conjunto de barreiras que determinado aluno e/ou grupo de alunos experienciam, o que pode condicionar o seu acesso à aprendizagem e participação.

“Barreiras à aprendizagem e à participação” constituem uma alternativa ao conceito de “necessidades educativas especiais”. A ideia de que as dificuldades de aprendizagem se podem resolver identificando algumas crianças como tendo “necessidades educativas especiais” apresenta limitações consideráveis e confere um rótulo que pode conduzir a uma diminuição das expectativas. Desvia a atenção das dificuldades dos alunos que não têm esse rótulo mas que também as podem ter, e não revela, como suas causas, fatores ligados às relações pessoais, às culturas, às estratégias de ensino e de aprendizagem, assim como à organização e política da escola. Contribui para a fragmentação dos esforços feitos pelas escolas para responder à diversidade dos alunos, agrupados segundo diferentes categorias tais como “necessidades educativas especiais”, “Português como segunda língua”, “minorias étnicas” ou “sobredotados e talentosos”. (Booth & Ainscow, 2002, p. 9)

Barreiras que podem radicar tanto na condição do aluno como na condição do meio ambiente, mas que são identificadas pela natural interação entre estas duas dimensões. Deste nodo a escola deve identificar e desenvolver alternativas que possibilitem o sucesso de todos os alunos. Não se trata de negar que os alunos apresentam diferenças, algumas mais acentuadas que outras. Nem se trata de escamotear que os contextos apresentam características específicas que nem sempre possibilitam aos alunos as necessárias autonomias para o desenvolvimento de aprendizagens com sucesso. O que se pretende é que estas duas realidades se conjuguem de modo a que todos consigam aprender e ser autónomos. Neste sentido, a qualificação do conceito alunos com NEE remete-nos para o desenvolvimento e adequação de estratégias e recursos, enquanto facilitadores mediados pela comunicação, que possibilitem atenuar e/, ou ultrapassar essas barreiras. Premissa imprescindível para que os alunos com NEE potenciem a participação e desenvolvam aprendizagens. Ideia que ilustramos no esquema que se segue.

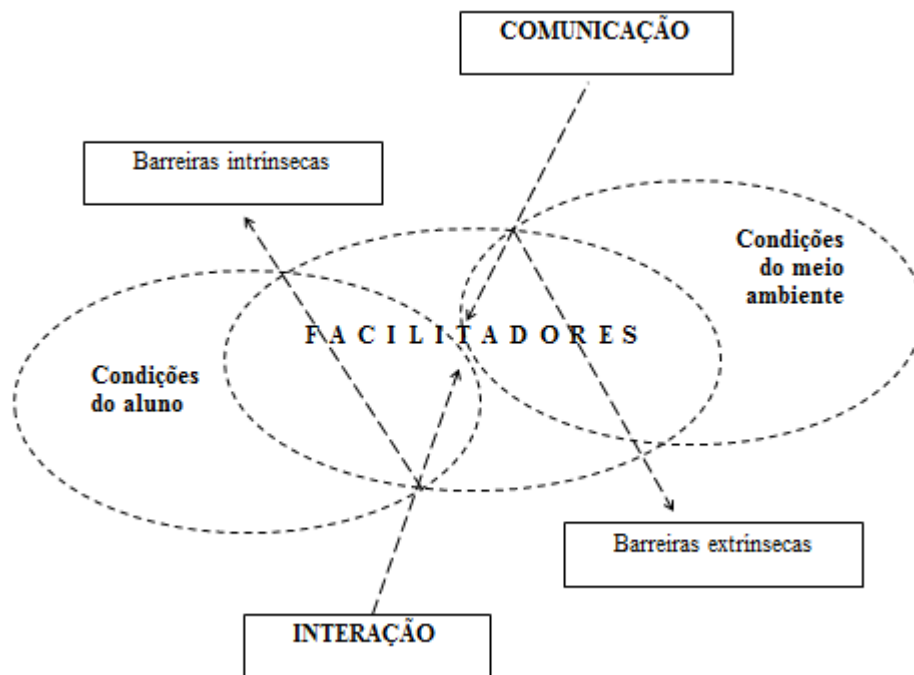


Ilustração 2 Interação entre Condições do Aluno e Condições do Meio Ambiente

Deste modo, tentamos acondicionar a expressão de NEE à perspectiva que defende que as dificuldades que os alunos apresentam, durante o seu percurso educativo, advêm da interação entre as condições individuais experienciadas e as condições ambientais vivenciadas pelos mesmos. No entanto enfatiza-se que sua condição biológica, social e/ou cultural, independentemente de poderem constituir-se como barreiras à aprendizagem e participação, não fazem deles incompetentes ou não-aprendentes. Este entendimento do conceito de NEE, ao colocar a tónica nos facilitadores mediados pela comunicação e necessária interação, seja ao nível das estratégias, dos recursos e/ou das atitudes, contribui para atenuar e/ou ultrapassar as barreiras identificadas no decorrer do ato educativo.

Assim, por inerência, refuta-se a ideia de separar os alunos em diferentes categorias, em problemas permanentes ou temporários bem como distribuí-los/separá-los por diferentes setores de intervenção (Costa, 2006). Ideia crítica que, atualmente, não se refere somente aos movimentos defensores de ambientes alternativos à escola do ensino regular, mas também às perspectivas que defendem respostas dentro da própria escola consideradas segregadoras, nomeadamente algumas dinâmicas organizacionais e inerentes práticas da educação especial. Críticas que perspectivam a construção de uma

escola inclusiva com base na desconstrução dos princípios que têm estado inerentes à ação desenvolvida no quadro da educação especial. Pensamento que defendem Thomas e Loxley (2007) com o argumento de que muitas das críticas se centram na perspetiva da função da educação especial inserida em sistemas sociais mais amplos, nomeadamente no que respeita ao sistema de ensino. Função que referem ser, por vezes, discriminatória e baseada num estatuto da educação especial assente em modelos e metodologias, muitas vezes, questionáveis. Metodologias sustentadas por teorias, usualmente advindas das áreas da psicologia que, pela forma como encaram o processo de aprendizagem e as dificuldades que os alunos experienciam na escola, desviam a atenção de explicações mais simples relativamente ao insucesso. Argumento que é fortalecido por profissionais, como os professores, incapazes de compreenderem como é que alguns alunos não conseguem aprender o que é suposto ensinar (ibidem). Assim, aceitamos a ideia de Ainscow (1997, p. 27) que defende que as NEE devem ser olhadas:

Como parte integrante dum processo mais vasto de aperfeiçoamento da escola. Dito numa forma simples, isto significa que, ao progredir no seu todo, a escola passa a garantir maior apoio aos professores, no que respeita às respostas que dão aos alunos que sentem dificuldades na sua aprendizagem.

Como refere Serrano (2007, p. 57), citando Puigdemívol (1992), NEE é “o que toda a pessoa necessita para aceder aos conhecimentos, habilidades, aptidões e atitudes socialmente consideradas básicas para a sua integração ativa no meio a que pertence, como pessoa adulta e autónoma.” Assim, embora adotando a expressão de alunos com NEE, cada vez que a utilizarmos posicionamo-nos num racional que aponta para a salvaguarda de que a escola não é indiferente às diferenças. Perspetiva que defende que a escola ao acolher, atualmente, uma diversidade de alunos tem o dever de equacionar continuamente também uma diversidade de respostas. Como refere Plaisance (2006), é no seio dessa diversidade que se encontram verdadeiramente os alunos com NEE. Assim, embora apropriando-nos do conceito de NEE, entendemo-lo como integrado num conceito mais vasto que é o da diversidade, conceito que clarificaremos mais à frente. Esta assunção implica debruçarmo-nos sobre como é que as comunidades escolares gerem essa diversidade e, sobretudo, como organizam, mais especificamente no que respeita a avaliação pedagógica, respostas educativas para todos os alunos. No entanto, embora seja esta a perspetiva que damos, ao longo desta investigação, ao

conceito de alunos com NEE poderemos, por força dos documentos consultados e/ou por sugestão dos discursos, necessitar de utilizar o referido conceito de forma mais restrita. Salvaguardamos que, sempre que esta situação aconteça, explicitaremos a perspectiva de NEE para que esses documentos e/ou discursos apontam sem necessariamente nos vincularmos aos mesmos.

Clarificado o entendimento sobre o conceito de alunos com NEE a que este estudo se vincula e explicitado o significado que lhe inferimos, quando a ele recorrermos, parece-nos importante encaminhar a narrativa no sentido de abordarmos o conceito de avaliação para as aprendizagens. Conceito que, para além de estar relacionado com o conceito de alunos com NEE, assume no presente estudo centralidade, o que lhe confere a pertinência necessária para a sua problematização e clarificação.

Do Quê: Avaliação para as Aprendizagens

A reflexão sobre a temática da avaliação pedagógica ressurgiu nos finais da década de oitenta do século passado e, sobretudo, na década de noventa também do século passado como um tema de interesse em grande expansão e de grande pertinência, tanto académica como política. “Tema de interesse central, com necessidade urgente de mudança e adequação às novas necessidades educativas e sociais e, sobretudo, à nova forma de compreender os processos de ensino e de aprendizagem” (Ortiz, 1999, p. 29). A ideia de uma sociedade que, pelas suas mudanças e implícitas exigências, tem inferido contornos evolutivos e de adequação ao processo de avaliação no geral e, mais especificamente, à avaliação pedagógica. Bordas e Cabrera (2001, p. 5) reforçam esta perspectiva de evolução dos pressupostos da avaliação em educação no sentido desta responder a transformações socioculturais mais abrangentes dizendo que:

Nós falamos na sociedade de informação, dos avanços científicos e técnicos acelerados, de profundas mudanças no âmbito profissional e social, a educação tem que se adaptar a esta sociedade em mudança. Na formação das novas gerações considera-se de suma importância o domínio científico e técnico especializado, mas também o facto de se ter habilidades específicas e ser possuidor de determinadas atitudes e valores

De forma mais ou menos objetiva, o conceito de avaliação pedagógica tem refletido as mudanças e desenvolvimentos que se têm operado ao longo dos tempos. Como referem Stufflebeam e Shinkfield (2007, p. 7), “muito pelas diferentes abordagens de avaliação que houve ao longo dos anos, as definições de avaliação têm elas próprias sido diferentes”. Na perspetiva de Escorza (2003), esta pluralidade concetual faz sobressair, no final dos anos setenta do século passado e, sobretudo, no decorrer dos anos oitenta também do século passado, diferenças que dificultam encontrar respostas únicas. Cada autor e investigador tem a sua própria proposta para o significado do conceito de avaliação, o que implica a necessidade de clarificar os fundamentos de avaliação (Figari & Remaud, 2014). Como refere Ortiz (1999, p. 25):

A que nos referimos exatamente com o termo avaliação? É indiscutível a conexão etimológica com valor, neste sentido avaliar pode-se entender como “dar um valor a algo”. Que este valor acabe sendo quantitativo (resultado de uma medição numérica) ou qualitativo (resultado de um juízo sujeito a critérios estabelecidos) já é uma questão diferente.

Esta diferença remete-nos para o quê, de que falávamos quando apresentámos o nosso mapeamento concetual. Um quê que reporta à avaliação pedagógica na sua dimensão de avaliação para as aprendizagens no geral e, mais especificamente, à avaliação para as aprendizagens de alunos com NEE. A avaliação pedagógica dos alunos com NEE é contemplada na mais recente legislação relacionada com a educação especial. Todavia podemos constatar que a qualificação que é associada, no referido diploma legislativo, ao processo de avaliação pedagógica é, em grande parte, reduzida a um mero processo de procedimentos de classificação com vista à elegibilidade de alunos para serviços de educação especial. Referimo-nos ao Decreto-Lei n.º 3/2008¹⁰, de 7 janeiro no qual se recorre à expressão avaliação sem clarificar de forma explícita a forma como este conceito é aí qualificado. Uma legislação que no artigo 6.º ponto 3 - “processo de avaliação” – refere:

10 O “Decreto-Lei define os apoios especializados a prestar na educação Pré-Escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Artigo 1 do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro).

Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do Programa Educativo Individual.

A citada legislação ao remeter o processo de avaliação para a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde¹¹ (CIF) infere, ao processo de avaliação dos alunos com NEE, pressupostos nitidamente classificativos e referenciados a perspectivas de avaliação pedagógica que têm vindo a ser criticadas por alguns estudiosos. Assim, importa primeiro percebermos o que é a CIF. Na compreensão de Üstun (2002) a CIF é um instrumento de classificação que pertence à família de classificações desenvolvidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS). É um documento para aplicação em vários aspetos da saúde, no qual as dimensões valorizadas nos procedimentos de classificação são os inerentes à identificação das NEE e à elegibilidade de alunos para determinadas respostas educativas e não o contrário. O Fórum de Estudos de Educação Inclusiva¹² (2008, p. 3) refere que:

A CIF não avalia mas classifica; que a utilização da CIF, em contexto educativo para crianças e jovens deverá ser repensada, que os critérios de classificação clínica e do domínio da funcionalidade humana não se devem sobrepor aos critérios de intervenção pedagógica e educativa em contexto escolar, que a categorização dos alunos, baseada em padrões de funcionalidade, em nada se adequa ou facilita o processo de escolarização.

Florian (2010) alude a esta situação situando-a, especificamente, no quadro legislativo português. A autora afirma que em Portugal, ao mesmo tempo que existem movimentos no sentido do desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, elaboram-

¹¹A CIF é um documento que pertence ao grupo das classificações internacionais desenvolvidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para aplicação em vários aspetos da saúde. É uma revisão da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (ICIDH), publicada inicialmente pela Organização Mundial da Saúde com caráter experimental em 1980. A CIF proporciona um sistema de codificação de diversa informação sobre saúde e utiliza uma linguagem padronizada e passível de ser utilizada pelos vários serviços em todo o mundo.

¹²O Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI) foi uma organização portuguesa criada pelo Professor David Rodrigues, no momento coordenador do Mestrado de Educação Especial da Faculdade de Motricidade Humana, tendo iniciado as suas atividades no ano de 2004. Esta organização tinha como sócios diversos profissionais ligados à intervenção de alunos com NEE. Para além de desenvolver investigação, formação, organizar colóquios e publicar livros e artigos no âmbito da educação inclusiva, a sua finalidade máxima era a de se constituir como um espaço de debate, partilha e reflexão sobre as mais diversas questões relacionadas com os princípios da educação inclusiva e a sua operacionalização nos mais variados contextos (família, escola, comunidade). Mais tarde o esta organização veio a dar origem à Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

se orientações para a implementação de procedimentos de identificação das NEE baseados na CIF – CJ¹³. A autora continua defendendo que a CIF – CJ:

Ao mesmo tempo que constitui uma tentativa para sair da concepção unidimensional e médica das NEE, é também usada de forma a reforçar o problema que tenta resolver. A CIF – CJ reconhece a pouca clareza de conceitos como “deficiência” e “Necessidades Educativas Especiais”. No entanto, a noção de deficiência como uma categoria fixa persiste na política de Educação Especial, dado que existe a necessidade de identificar uma “NEE de caráter permanente”. (Florian, 2010, p. 11)

Também a EADSNE (2008c), alerta para a coexistência de diferentes perspetivas nas orientações que outros países produzem relativamente à avaliação pedagógica.

Os sistemas de avaliação em contextos inclusivos ficam “encaixados” entre o quadro legal da educação especial e o do sistema geral de educação existentes em cada um dos países e que definem as medidas e recursos educativos. Assim, para compreender de que forma o processo de avaliação pode ter impacto sobre o processo de ensino / aprendizagem em contextos inclusivos, importa analisar as questões que com ele se relacionam, simultaneamente, no âmbito da política geral e da política da educação especial. (ibidem, p. 20)

Por um lado uma legislação geral que relativiza os aspetos quantitativos que possam estar implicados na avaliação dos alunos. Por outro lado, uma legislação específica e normativa da denominada educação especial que, por vezes, acentua os aspetos quantitativos e classificativos do referido processo de avaliação pedagógica.

Em alguns países existem dois conjuntos distintos de leis sobre o processo de avaliação dos alunos: um primeiro, relativo ao processo de avaliação diretamente ligado ao currículo nacional e aos planos de estudo e um segundo, ligado à identificação das NEE. (ibidem, p. 14)

¹³A CIF-CJ é uma versão da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) adaptada à especificidade dos períodos da infância e adolescência. A OMS promoveu a elaboração de uma versão da CIF para crianças e jovens (CIF-CJ) para utilização universal nos setores da saúde, educação e social. No entender da OMS o grupo de trabalho sob a coordenação de Rune Simeonsson pretendeu elaborar uma Classificação Internacional de Funcionalidade que fosse sensível às mudanças associadas ao desenvolvimento e que acompanhasse as características dos diferentes grupos etários (crianças e jovens) e dos seus contextos mais significativos.

Assim, também noutros países à semelhança de Portugal, observa-se a existência de diplomas legislativos direcionados para a população escolar no geral e normativos específicos para a educação especial. Transpondo o referido pela EADSNE (2008c) para o quadro legislativo português poderemos então, ao ler o Decreto-Lei 3/2008, acreditar que estamos perante uma dimensão de avaliação muito específica e que se refere somente à identificação das tipologias de NEE? A ser verdade esta realidade, não nos parece descabido afirmar que o Despacho Normativo n.º 1/2005¹⁴, de 5 de janeiro, conjuntamente com o Despacho Normativo n.º 6/2010¹⁵ bem como outra legislação mais periférica (e.g. Despacho Normativo n.º 50/2005¹⁶, de 9 de novembro) ou ainda outra legislação mais recente como o Despacho n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro¹⁷ apontam para essa outra dimensão da avaliação, de que nos fala a EADSNE (2008c), ligada ao currículo nacional e aos planos de estudo?

Em Portugal, como noutros países, a legislação produzida é produto de sensibilidades políticas e de perspetivas de avaliação pedagógica que inevitavelmente se relacionam com diferentes conceções, não só acerca do processo de avaliação como dos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, será que podemos afirmar que estas conceções e as consequentes práticas poderão também ser influenciadas por uma tradição ainda muito enraizada que, por vezes, marca as opções e decisões do Ministério da Educação mas, sobretudo, das nossas escolas?

Como diz Roldão (2005, p. 50) a educação tem uma vasta tradição em procedimentos classificativos, o que em alguns momentos leva a desvalorizar outras abordagens do processo de avaliação:

Um conjunto de procedimentos sobretudo “classificativos” instalados na cultura, que deixam muito na sombra a efetiva avaliação com todo o trabalho de exigência, regulação permanente e articulação de procedimentos que ela exige.

Independentemente da dimensão tradição continua-se a verificar uma polissemia relativamente ao conceito de avaliação (Figueri & Remaud, 2014). Aspeto que

14 O Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico.

15 O Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro, veio regular o processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais, clarificando e prestando informação adicional relativa ao processo de avaliação estabelecido no Decreto-Lei n.º 3/2008.

16 O Despacho Normativo 50/2005 de 9 de novembro define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

17 O Despacho n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico. Este normativo revoga o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, na sua redação atual e o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro.

corroboramos com a ideia da EADSNE (2008c, p. 13) para reforçar o entendimento de que, tanto em Portugal como noutros países, nem sempre se utilizam os “mesmos termos, conceitos ou procedimentos com o mesmo significado, quando falam de processo de avaliação”.

Se é certo que nos últimos anos estas formas de atuação vão aproximando procedimentos e através deles a sua fundamentação primeira e substancial, continuam a colocar-se problemas concretos ao enfrentar-se com uma determinada situação avaliativa, perante a qual uns pretendem utilizar esquemas de investigação/avaliação puramente quantitativos ou esquemas estritamente qualitativos, com o objetivo de alcançar e valorizar os dados necessários do modo mais adequado possível. (Casanova, 2007, p. 15)

De maneira análoga, Perrenoud (1999) assinala ser corrente a presença de duas lógicas no emprego da avaliação, a que é posta ao serviço da seleção e a que é posta ao serviço da aprendizagem. A primeira está diretamente associada à classificação e contribui para consolidar uma hierarquia de excelência. A segunda permite subsidiar o processo decisório em favor de intervenções pedagógicas diferenciadas, com base nas necessidades dos alunos. Galloway (2007), refere que algumas resistências ao desenvolvimento de práticas de avaliação ao serviço da aprendizagem que decorrem de: (i) Falta de crença na necessidade de mudança ou inércia tanto de profissionais como das organizações escolares, (ii) Perceção de falta de recursos incluindo o fator tempo, (iii) Sensação de que qualquer mudança será muito difícil de implementar e (iv) Regulamentos orientadores que por vezes bloqueiam a mudança. Se por um lado são identificadas dificuldades ao desenvolvimento de dispositivos de avaliação pedagógica ao serviço da aprendizagem, por outro as críticas relativamente às perspetivas de classificação e medição. Dispositivos marginais à interação que existe entre os processos de ensino e de aprendizagem, uma avaliação que está pouco relacionada com programas e o desenvolvimento de currículos (Pinto & Santos, 2006). Ação que visa, a partir de procedimentos normalizados, classificar e diferenciar alunos, pressupostamente, de forma objetiva.

Se se pretende, de qualquer forma, poder medir imediatamente um objeto, mesmo que não se esteja verdadeiramente em condições de o fazer, por razões que se prendem com a natureza deste último (que não

se reduz àquilo que dele é dado, no espaço), ou à sua ambiguidade («o objeto» realmente visado – por exemplo, a competência do produtor – que é distinta do objeto apreendido – o exercício produzido), então, ainda que só se possa tentar dizer (produzir um discurso, necessariamente equívoco) sobre o que se desejaria medir (captar através de um sistema de símbolos unívocos), está-se quase condenado a deixar de saber o que diz. Tal é a cilada do objetivismo, de que a crítica docimológica nos deveria ter levado a tomar consciência. (Hadji, 1994, p. 97)

Para além disso constata-se que a palavra inglesa *assessment* não tem uma tradução direta nas restantes línguas europeias. Em muitos países os termos *assessment* e *evaluation* umas vezes são sinónimos e outras referem-se a aspetos particulares e específicos. Segundo o Technical Assistance and Training System [TATS]¹⁸ (2007):

- Avaliação (*Evaluation*) corresponde à recolha de informação sobre as necessidades de aprendizagem, forças e interesses de um aluno. Este processo é levado a cabo por um conjunto de profissionais qualificados que decidem, da análise da informação, se determinado aluno com NEE é elegível para programas e/ou serviços de apoio, no fundo refere-se ao momento da elegibilidade. Os dados podem ser recolhidos com recurso a testes individuais, observação, análise de relatórios, entrevistas com o aluno e os pais e utilizam-se instrumentos estandardizados bem como dados advindos da avaliação clínica. Algumas das características deste processo podem corresponder ao facto de: (a) Ser usado para determinar a elegibilidade para serviços, (b) Avaliar todas as áreas em que um aluno pode denotar problemas, (c) Conjuguar diversos instrumentos, sendo que estes devem ser cultural e linguisticamente apropriados e (d) Necessitar de recorrer a uma equipa interdisciplinar incluindo os pais.
- Avaliação (*Assessment*) é o ato de recolher informação, utilizando mais que uma fonte, sobre o que os alunos sabem, o que podem fazer e o que necessitam aprender. Esta recolha de informação pode ser levada a cabo através de testes, da observação de trabalhos do próprio aluno e pode decorrer em sala de aula. Algumas das características deste processo são ajudar a: (a) Medição da mudança e progressão, (b) Definição das forças e necessidades dos alunos, (c)

¹⁸O Technical Assistance and Training System é um projeto sediado na Universidade da Florida – Estados Unidos da América que dá suporte, em colaboração com serviços da saúde, educação etc., a crianças com NEE no âmbito da Intervenção Precoce e suas famílias; dá ainda respostas a crianças a frequentarem a Educação Pré-Escolar ou matriculadas noutros níveis de ensino do estado da Flórida nos Estados Unidos da América.

Planificação e intervenção, (d) Realçar uma área específica do desenvolvimento e (e) Fornecer informação sobre o que determinado aluno aprende, baseando-se numa escala de indicadores de desenvolvimento.

Destas definições parece-nos que o TATS (2007) descreve, relativamente aos alunos com NEE, dois momentos diferentes de avaliação: um (*evaluation*) que se refere a um momento de avaliação que podemos identificar como sendo desenvolvido para fins de elegibilidade e afetação de recursos e um outro momento (*assessment*) que se refere essencialmente à avaliação para as aprendizagens, uma avaliação contínua das competências do aluno. A primeira designação refere-se, ainda, ao ato de atribuir uma classificação após a conclusão de uma tarefa, uma atividade e/ou aprendizagem de determinado conteúdo. É um ato eminentemente certificativo. Já a segunda denominação refere-se a um olhar contínuo e compreensivo sobre os desempenhos do aluno, sobre a sua atividade enquanto um todo, é um olhar holístico sobre determinado aluno. É um dispositivo que visa, sobretudo, fornecer informação a todos os agentes educativos, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos, as suas competências. Embora numa primeira abordagem os dois momentos descritos pareçam exclusivos, um e outro conjunto de dispositivos de avaliação pedagógica podem ser complementares sempre que integrados numa prática formativa de avaliação pedagógica, o que nem sempre acontece.

Assim, embora no nosso país os dois momentos se designem, geralmente, de avaliação parece-nos que podemos adaptar a ideia do TATS (2007) às perspetivas institucionais e normativas portuguesas referentes à educação especial, uma perspetiva que podemos esquematizar do seguinte modo:

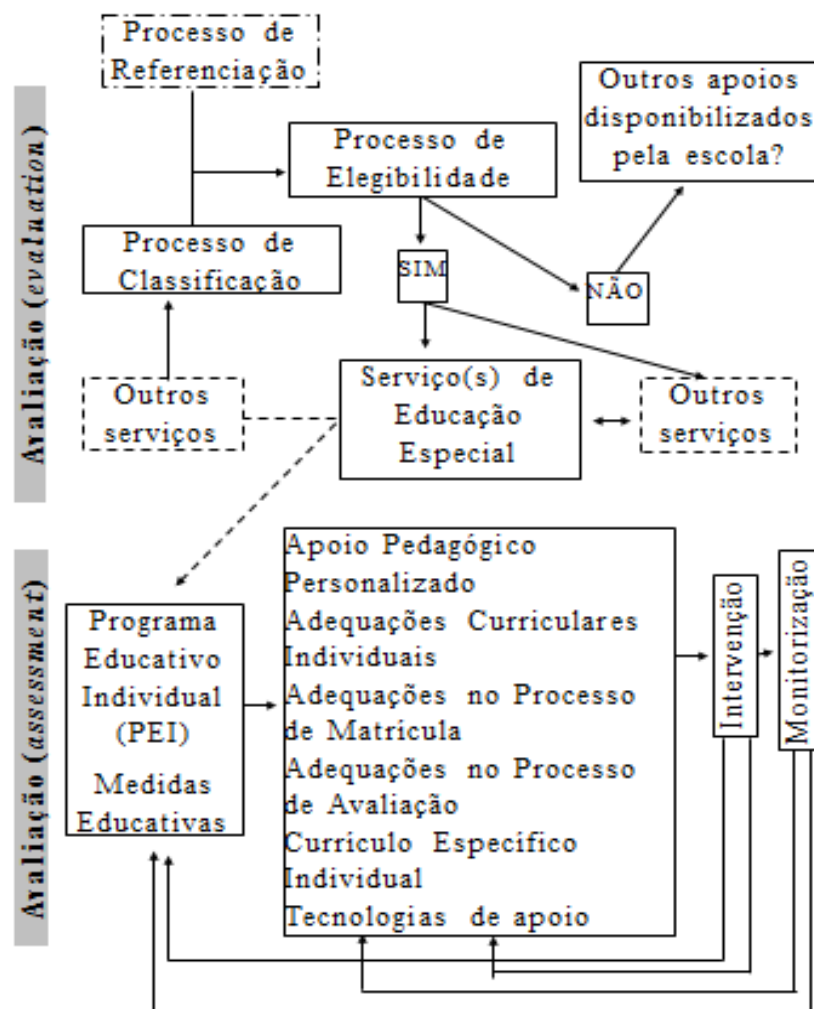


Ilustração 3 Processo de Avaliação: Destrição entre Evaluation e Assessment

A figura anterior dá-nos, com base na perspectiva do TATS (2007), uma noção geral dos diversos momentos do processo de avaliação a que nos parece aludir a diversa legislação portuguesa, quando estão em causa os alunos com NEE. Perspetiva que entrosa nos alertas que Salvia e Ysseldyke (1991) fazem, embora utilizando outro tipo de nomenclatura, para o facto de existir, por vezes, alguma confusão entre o que é avaliar (*assessment*) e o que é testar (*testing*).

Assim, parece-nos que a destrição entre *evaluation* e *assessment* proposta pelo TATS (2007) encontra, consciente ou inconscientemente, algum eco nas diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação Português. Embora esta destrição não seja explícita observa-se que tem impacto nos processos de avaliação pedagógica desenvolvidos. Processos que colocam a tónica no processo de classificação e

elegibilidade. No entanto, defendemos que, contrariamente ao antes referido, a avaliação pedagógica envolve informação muito mais vasta, não devendo ser reduzida a um índice quantitativo mas sim assumir um cariz mais qualitativo porque envolve diversos aspetos referentes ao aluno. Assim, a clarificação destes dois olhares sobre o conceito de avaliação parece-nos de extrema importância pois um e outro implicam procedimentos e práticas bem como aspetos organizativos que poderão denotar algumas diferenças. Como defende Morgado (2007, p. 42), essencialmente no que se refere à perspectiva de avaliação para fins de elegibilidade, é necessário salientar:

A importância de que o debate da elegibilidade para dispositivos de apoio educativo seja clara e definitivamente estabilizado e sublinhamos o entendimento atual de que os destinatários potenciais de dispositivos de apoio educativo são o universo da população escolar e não grupos tipificados de problemas: Dito de outra forma, parece-nos que a discussão sobre a elegibilidade, a colocar-se, seria no sentido de «eleger» a resposta adequada para cada aluno e não «eleger» o aluno adequado para as respostas que definimos.

O autor anteriormente citado (ibidem, 2007) alarga o debate sobre esta questão, ao enunciar que se assiste a discrepâncias na forma como são avaliadas ou classificadas as necessidades dos alunos. Prossequindo no sentido de identificar que estas discrepâncias inferem enorme variabilidade de taxas de incidência entre áreas geográficas do nosso país, mesmo que estas apresentem “populações com as mesmas características genéricas”. Continuando a sua narrativa, o autor acima citado defende que a evidência, antes enunciada, contraria os indicadores de incidência que nos são fornecidos pela literatura, o que denota o caráter pouco consistente e rigoroso do processo de avaliação. Ainda na compreensão do mesmo autor a inconsistência dos processos de avaliação compromete o empenho dos docentes no momento de equacionarem respostas para as necessidades dos alunos.

Também decorrente da necessidade e pertinência em clarificar estas duas abordagens de avaliação a EADSNE (2008c) defende que o processo de avaliação com vista à identificação das NEE, à elegibilidade, revela duas finalidades: (i) Identificação com o fim de oficialmente se afirmar que determinado aluno tem NEE e necessita recursos específicos e adicionais para o desenvolvimento das suas aprendizagens e (ii) Emanar orientações para os programas de aprendizagem, identificando-se áreas fortes e áreas fracas do aluno. Esta avaliação para além de ponto de partida pode constituir um

conjunto de informação para a elaboração dos Programas Educativos Individuais (PEI)¹⁹. Processo que deve ser eminentemente formativo, ligado aos programas de ensino e de aprendizagem e normalmente desenvolvido em contextos considerados inclusivos.

No entanto, alguns dos defensores de um processo de avaliação dos alunos com NEE, baseado em perspetivas mais relacionadas com aspetos quantitativos, classificativos e de psicométrica, propõem o desenvolvimento de intervenções e/ou respostas/serviços muito restritos no pressuposto de que esses alunos se adaptam aos contextos de forma passiva. Assim, advoga-se a criação de estruturas/serviços e/ou programas que, de algum modo, se pensa poderem responder à diferença dos alunos identificados como apresentando NEE. Modelo organizacional enraizado no paradigma funcionalista que remete toda a ação da denominada educação especial para um sistema paralelo. Perspetiva que, segundo Kauffmann (1993), tem vindo a suscitar alguns alertas, nomeadamente no que se refere ao tópico: (i) Partilha de espaço – o facto dos alunos partilharem espaços comuns não é condição suficiente para usufruir das mesmas oportunidades educativas, nomeadamente no que se refere ao processo de avaliação pedagógica, (ii) Separação – o pressuposto de que para assegurar uma educação apropriada para todos é necessário separar não só os alunos em educação especial e educação do ensino regular, mas separá-los segundo tipologias de deficiência, (iii) Reflexão e autocritica – o facto das discussões se centrarem mais em determinados preconceitos que se têm vindo a construir sobre a educação especial, do que em ideias advindas de um conjunto de interrogações e inerentes respostas, assentes na autocritica potenciadora de respostas coerentes e reais que permitam uma verdadeira mudança e (iv) Fundamentalismo – o facto de muitos dos debates sobre a educação especial se basearem em algum fundamentalismo, o que distorce a realidade e afasta o diálogo crítico potenciador do pluralismo e da diversidade. Este tipo de modelo organizacional, assenta no princípio de que existe uma dinâmica unívoca que se traduz na adaptação do aluno às respostas oferecidas pelos serviços bem como aos contextos. Como é corroborado pelas palavras de Perrenoud (2008, p. 26):

¹⁹O Programa Educativo Individual (PEI) é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas para os alunos com NEE e respetivas formas de avaliação desses alunos. De acordo com a legislação, este programa que integra o processo individual do aluno, documenta as NEE, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos diversos participantes no processo.

Quanto às diferenças que não provêm de um avanço ou atraso do desenvolvimento, elas têm alguns remédios conhecidos que são equacionados assim que as dificuldades são detetadas: retenção, apoio pedagógico, encaminhamento médico-pedagógico ou psiquiátrico. A escola não pensa verdadeiramente as diferenças, ela trata os seus efeitos, utilizando meios rudimentares.

No quadro desta investigação partilhamos as reservas apresentadas na citação anterior. Não só pelo facto da quantificação/classificação, no momento do diagnóstico, não ajudar à efetiva adequação de respostas concretas como pelo facto de se antever um processo de elegibilidade do aluno para intervenções/serviços e não o contrário, como seria expetável. Perspetiva que se baseia em procedimentos que alguns autores denominam de modelo médico. Modelo que assenta num olhar sobre as problemáticas do aluno como se este fosse portador de “uma «doença» (...) que pode ser objeto de cura, baseada numa melhoria dos sintomas do indivíduo” (Ford; Morgan & Whelan, 1982, p. 35). Nesta linha de pensamento, todo o aparelho concetual subjacente a este modelo defende o pressuposto da elegibilidade de alunos para respostas ou serviços denominados de educação especial com base em sintomas, diagnóstico, etiologia, patologia, terapias e cura. É uma abordagem que origina, na maior parte das vezes, quando localizada a pressuposta fonte que gera o problema denotado pelo aluno e tratamento do mesmo, uma desvalorização e mesmo negação de outros níveis de análise e de intervenção.

Ainda na compreensão de Ford, Morgan e Whelan (1982, pp. 58-59) o modelo médico visa o processo de etiquetagem e elabora aspetos relacionados com o controlo social. Ideia que converge para um pressuposto de sucesso escolar que se baseia no princípio de que a capacidade do indivíduo ser treinado e funcionar num determinado contexto, na maior parte das vezes muito restrito, lhe permitirá o seu funcionamento em todos os outros contextos em que desenvolve atividades. No entender de Costa (1999), as intervenções baseadas nesta crença são ineficientes no que diz respeito à construção de uma vida autónoma, pois o afastamento entre a idade cronológica dos alunos e as aprendizagens aumenta progressivamente. Situação que leva a que os alunos com NEE, na prática, desenvolvam competências descontextualizadas e, na maior parte das vezes, inúteis para uma vida diária autónoma. Constrangimento que advém, muitas vezes de um atendimento que é:

Dado fora da sala de aula e/ou fora da Escola, em situação individual, sem o envolvimento efetivo dos docentes nos aspetos relacionados com a avaliação, a programação e a intervenção. Reproduz-se, desta forma, atuações tradicionais, perspetivando-se o modelo clínico. (Lima-Rodrigues *et al.*, 2007, p. 178)

Este afastamento dos alunos com NEE de contextos normalizados²⁰ e o menos restritivos²¹ possível pode ampliar, não só a desresponsabilização relativamente ao processo de avaliação desses alunos mas, sobretudo, pode ampliar o sentido das dificuldades relativamente a alguns aspetos desse processo. Outro dos aspetos passíveis de ser enfatizado é o da categorização. Segundo o Roeher Institute Toronto [RIT]²² (2004) está mais do que documentado que a categorização dos alunos com NEE, com base em pressupostas problemáticas, contribui para disfunções nos aspetos de ensino e para o aparecimento de problemas acrescidos nomeadamente o abandono escolar. De forma geral, os indivíduos interagem em determinado contexto enfrentando situações de vida desiguais, mesmo no que se refere a recursos intelectuais e culturais. Esta desigualdade existe tanto em sociedades menos escolarizadas como nas fortemente escolarizadas. No entanto a emergência da escolarização modifica o estatuto, a natureza e a própria visibilidade dessas desigualdades (Perrenoud, 2008). Como defende o autor antes citado a avaliação síncrona, referida à norma e que se baseia na comparação com outros indivíduos, constitui um obstáculo à utilização de estratégias de diferenciação de ensino bem como da individualização dos percursos de aprendizagem e formação. Contudo, o autor salvaguarda que o facto de questionarmos este tipo de avaliação não deve ser confundido com a ideia ou com o pressuposto de renunciarmos a toda a avaliação. No entanto, Bolt e Roach (2009) quando referem, relativamente aos alunos com NEE, o desenvolvimento de avaliações sumativas, sugerem algumas fragilidades, decorrentes da variabilidade das adequações e das práticas dessa avaliação.

²⁰ Nos anos 40, na Dinamarca, através de Bank Mikkelsen, diretor dos serviços para pessoas com problemas intelectuais, emerge o conceito de "Normalização", com o qual se defendia a possibilidade de sujeito com NEE desenvolver uma vida normal, tanto quanto a sua problemática o permitisse. O mesmo é introduzido na legislação dinamarquesa na década de 50 e na década de 60 na legislação sueca, pela mão de Bengt Nirge, diretor executivo da Associação Sueca Pró-crianças deficientes, posteriormente o princípio da "Normalização" espalha-se pela Europa e América do Norte.

²¹ O conceito de educação no meio menos restritivo possível é inicialmente utilizado nos Estados Unidos por Lilly (1970), ao defender que a educação de alunos com NEE deveria ser realizada na escola regular através da utilização de meios e estratégias diferenciadas na sala de aula. Este conceito é consagrado na Lei Pública 94-142 dos Estados Unidos, obrigando à educação de todas as crianças em escolas do ensino regular.

²² O Roeher Institute é uma organização não-governamental gerida por indivíduos com problemas neuro motores de desenvolvimento e pesquisa, sediada em Toronto – Canadá, com o objetivo de produzir conhecimento, informação e competências no que respeita à inclusão, à cidadania e direitos humanos das populações com problemas intelectuais e outras problemáticas. Esta organização tenta responder às experiências destas populações bem como das suas famílias e pretende identificar, internacionalmente, políticas sociais e económicas, no que respeita às citadas populações, sugerindo orientações que possibilitem a adequação dessas políticas.

Variabilidade que, segundo os autores, pode ser atribuída à falta de confiança dos profissionais relativamente às práticas de avaliação pedagógica. Os autores antes referidos acrescentam que esta dificuldade também decorre, muitas vezes, da incapacidade denotada por muitas organizações escolares no que respeita ao desenvolvimento de processos de avaliação sumativa quando estão em causa alunos com NEE. Neste sentido, estes autores defendem que os diversos profissionais que trabalham com os alunos com NEE devem ter formação específica relativamente à avaliação de modo a: (a) Desenvolverem a capacidade de avaliação das competências dos alunos, (b) Adquirirem competências críticas que lhes permitam analisar e interpretar dados recorrentes do processo de avaliação, (c) Utilizarem os resultados da avaliação para criarem planos que permitam uma melhoria do ensino e (d) Adquirirem confiança na interpretação e análise da informação gerada pelos processos de avaliação bem como refletirem de forma crítica sobre novas estratégias, que possam ser sugeridas por essa informação, com outros profissionais.

A necessidade dos diversos profissionais terem, no geral, uma formação mais sólida sobre a avaliação é, pela EADSNE (2008c, p. 45), também salientada no sentido de se operar uma mudança de conceções no que respeita aos procedimentos utilizados nos processos de avaliação, mais especificamente, “para finalidades sumativas que podem ser desenvolvidas para fornecer informação útil:... instrumentos de comunicação entre pais, criança e escola”. Este organismo sugere que:

Devem existir políticas claras para a formação inicial e para o desenvolvimento contínuo dos professores que faculta a toda a equipa interveniente na avaliação os conhecimentos e competências relevantes para a avaliação inclusiva. (...) A formação deve pôr em evidência a avaliação como resolução de problemas e não a avaliação como identificação dos *deficits* dos alunos que podem funcionar como barreira à inclusão. A formação deve evidenciar a avaliação para identificar e desenvolver áreas fortes e capacidades enquanto instrumento-chave para apoiar o processo de aprendizagem do aluno. (ibidem, 2008c, p. 61)

Bolt e Roach (2009) salientam, ainda, que embora muitos dos alunos com NEE tenham nos seus PEI formas diferenciadas para o desenvolvimento da avaliação, na maior parte das vezes essas orientações nunca chegam a ser postas em prática. Mesmo quando o são, raramente permitem aos alunos com NEE demonstrarem as suas

capacidades e competências. Para ultrapassar este impasse, os mesmos autores aludem a três diferentes tipos de alterações que podem ajudar a adequar o processo de avaliação sumativa aos alunos com NEE.

Estes incluem: (1) uma diferenciação relativamente aos padrões de realização definidos para uma turma ou nível de ensino; (2) uma diferenciação quanto à adequação de padrões e (3) uma diferenciação que concerne a padrões de realização completamente alternativos. (Bolt & Roach, 2009, p. 14)

Independentemente das fragilidades atribuídas ao desenvolvimento de processos de avaliação sumativa, Bolt e Roach (2009) acrescentam que os alunos com NEE têm todos uma característica em comum: a dificuldade em mostrar as suas competências quando são utilizados materiais de avaliação standardizados. Os autores referem que muitos dos alunos com NEE são excluídos de alguns processos de avaliação devido à desadequação dos materiais de avaliação. Assim, estes autores avançam com uma ideia partilhada pela EADSNE (2008c) que é a de “um processo de avaliação universal” ou seja, a alteração dos materiais de avaliação que devem ser construídos para se tornarem acessíveis a todos os alunos, em detrimento de uma modificação dos níveis da sua utilização. Se os alunos continuarem, devido às suas características, a denotar dificuldades em serem avaliados por testes standardizados então os mesmos poderão ser modificados de modo a que esses alunos consigam mostrar as suas competências. Ainda no entender de Bolt e Roach (2009) cada aluno apresenta diferentes características e diferentes necessidades e isso leva a que, por vezes, seja necessário mais que um tipo de adequação. Assim, exige-se a reflexão entre diversos profissionais incluindo o próprio aluno que é, quase sempre, a melhor fonte sobre as adequações que podem facilitar um nível de participação significativa na resolução de determinado teste.

No entanto, Perrenoud (2008) defende a mudança de práticas que permitam a inflexão das perspetivas de avaliação essencialmente referidas à norma. Mudança que segundo os argumentos objetivados pelo RIT (2004), parece estar a acontecer. No entendimento deste Instituto, atualmente assiste-se ao desenvolvimento de um movimento que apela a estratégias “não-categoriais” e “não-psicométricas” de avaliação dos alunos e mais especificamente dos que apresentam NEE. Alteração que leva a que também se equacione outro tipo de respostas para esses alunos nomeadamente quanto ao processo de avaliação em contextos educativos. Assim, hoje em dia será menos

provável que estes alunos sejam avaliados de acordo com o tipo e severidade da sua problemática, para passarem a ser avaliados com base nas suas necessidades, tipo e intensidade das respostas (serviços/intervenções) consideradas adequadas, devendo estas ser o menos restritivas possível.

Deste modo, parece-nos inquestionável que avaliar é muito mais do que testar e categorizar ou classificar. Atualmente aceita-se que existem diferentes tipos de inteligência ou inteligências múltiplas. Conceito proposto por Gardner (1993) no seu trabalho teoria das inteligências múltiplas, uma teoria que estabelece um método de reconhecimento de forças cognitivas que podem assumir diversos estilos cognitivos de aprendizagem: (1) Verbal/linguístico, (2) Lógico matemático, (3) Musical, (4) Visual/espacial, (5) Quinestésica/tátil, (6) Interpessoal, (7) Intrapessoal/reflexiva e 8) Naturalista. A identificação de preferências cognitivas condiciona a forma como cada um dos alunos se apropria do saber, como cada um dos alunos encara e desenvolve o processo de aprendizagem. Esta linha de pensamento, para além do estilo de aprendizagem considera as condições intrínsecas do aluno bem como a diversidade cultural e linguística, clima de sala de aula e o fator tecnologia em duas dimensões, enquanto recurso para as aprendizagens do aluno e enquanto meio de recolha e organização de dados.

Então diferentes tipos de inteligência devem requerer e estar de acordo com diferentes tipos de respostas. No entender da EADSNE (2008c), devemos caminhar no sentido de abandonarmos as estratégias de avaliação pedagógica mais centradas no *deficit*, no modelo médico. A alternativa é adotarmos estratégias que recorram a abordagens mais educativas e interativas. O desenvolvimento de processos de avaliação que apoiem as decisões referentes aos processos de ensino e de aprendizagem, e ter em consideração os diversos ambientes onde decorre essa aprendizagem. No entendimento do organismo anteriormente referido, este tipo de avaliação: (i) Usualmente não utiliza a comparação valorizando a informação que possa ajudar os docentes a planificar as diversas etapas do processo de aprendizagem e (ii) Por vezes pode recorrer a elementos sumativos, mas estes estão associados a aspetos específicos dos programas de ensino e informam o processo de avaliação formativa. Nesta perspetiva, ainda relativamente ao momento do processo de avaliação relacionado com os aspetos de elegibilidade (identificação do tipo de NEE), a referida EADSNE (2008c) salienta que, em alguns países, existe alguma inovação nomeadamente na defesa de que este momento:

Deve incidir sobre o processo de ensino e aprendizagem e evitar «categorizações» desnecessárias dos alunos. Se tal mudança é aceite, então a informação não é somente utilizada para a tomada de decisões oficiais, mas... os pais, alunos e professores são os «consumidores» dos produtos de avaliação. (ibidem, p. 38)

No entender da UNESCO (2003, p. 19), ideia que acolhemos para clarificar o sentido de avaliação para as aprendizagens, seria desejável o desenvolvimento de um processo de avaliação pedagógica com vista a recolher informação sobre as competências, capacidades e valores dos alunos, uma prática que no geral pode:

Tratar-se de uma avaliação contínua para conhecer as reações dos alunos à aprendizagem e ao êxito dos professores no que se refere à seleção de métodos didáticos adequados, assim como as necessidades de adequar o ritmo e o estilo de ensino. Desta forma, pode-se avaliar todos os alunos conforme aos seus erros, em vez de compará-los com outros alunos. A avaliação pode realizar-se de maneira flexível e quando o aluno adquiriu novos conhecimentos ou uma nova competência, ou mesmo novas atitudes e novos valores, quando o professor terminou um certo tema e na situação normal da aula.

Salvia e Ysseldyke (1991) também valorizam, na avaliação dos alunos com NEE, a perspectiva de avaliação formativa e qualificam-na como um processo dinâmico de recolha, diversificada, de informações. Após serem tratadas e sistematizadas, estas potenciam a tomada de decisões (eficazes e diretamente relacionadas com as necessidades) sobre e para os alunos. Um olhar sobre o processo de avaliação que tem por base a diversidade de condições, tanto dos alunos como dos contextos em que estes interagem.

Cada aluno possui um conjunto particular de experiências anteriores em ambientes educacionais, sociais e culturais. Quando testamos alunos usando um instrumento padronizado e os comparamos a um conjunto de normas para extrair um índice da sua posição relativa, presumimos que os alunos testados sejam semelhantes àqueles pelos quais o teste foi padronizado, ou seja, presumimos que a sua aculturação seja comparável, mas não necessariamente idêntica à dos alunos que constituíram a mostra normativa para o teste. (Salvia & Ysseldyke, 1991, p. 61)

Independentemente de acolhermos esta qualificação do conceito de avaliação pedagógica, uma avaliação formativa, aceitamos a ideia de que o conceito nem sempre é claro, facto que impede a ocorrência de mudanças mais significativas relativamente às próprias práticas de avaliação formativa (Fernandes, 2006a). Para além desta constatação referida ao conceito, o autor acrescenta que, a partir dos anos noventa do século XX, a expressão avaliação formativa foi substituída em alguns autores, por exemplo Archbald e Newmann (1992), Berlak (1992), Gipps (1994) e Gipps e Stobart (2003), pela expressão avaliação alternativa. No entanto, podem encontrar-se outras denominações para o processo de avaliação comumente denominado de avaliação formativa.

Além disso, temos de considerar uma variedade de designações que normalmente são utilizadas quando os seus autores se querem referir a algum tipo de avaliação cujo principal propósito parece ser o de melhorar o ensino e as aprendizagens tais como: avaliação autêntica (Tellez, 1996; Wiggins, 1989a, 1989b, 1998); avaliação contextualizada (Berlak, 1992a, 1992b); avaliação formadora (Nunziati, 1990; Abrecht, 1991); avaliação reguladora (Allal, 1986; Perrenoud, 1988a, 1988b); regulação controlada dos processos de aprendizagem (Perrenoud, 1998a, 1998b); e avaliação educativa (Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003; Wiggins, 1998). Independentemente das características particulares de cada uma das avaliações inerentes a estas designações, todas elas se referem a uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar. (ibidem, pp. 24-25)

Estes, como outros termos serão utilizados sempre que a especificidade do discurso dos diferentes autores a que recorreremos assim o exija. No entanto, no caso da presente investigação, parece-nos ser mais prudente mantermos a denominação de avaliação formativa procurando, isso sim, clarificar a lógica concetual a que nos atemos. Segundo Fernandes (ibidem, p. 22-23):

A avaliação formativa, tal como era entendida nos anos 60 e 70 do século XX (ver, por exemplo, Scriven, 1967; Bloom, Hastings & Madaus, 1971), pouco tem a ver com a avaliação formativa dos dias de hoje (ver, por exemplo, Earl, 2003; Harlen & James, 1997; Sadler,

1998; Torrance & Prior, 2001). No primeiro caso, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interativa e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem. No segundo caso, estamos perante uma avaliação bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens.

Parece-nos importante realçar que o nosso entendimento, sobre o conceito de avaliação formativa, recai na descrição realizada no último parágrafo da citação anterior. Importa referirmos que embora, como temos vindo a constatar, o significado de avaliação formativa seja diverso, existem como escrevem Pinto e Santos (2006), ideias sobre as quais se construíram alguns consensos nomeadamente no que respeita: (i) Ao destinatário – o aluno e a sua própria aprendizagem, (ii) À tomada de consciência das barreiras e dos facilitadores – implica o aluno, (iii) À integração no próprio processo de aprendizagem – não é um aspeto marginal, (iv) À sua abertura e pluralidade – adapta-se à singularidade do aluno, (v) À sua focalização nos processos de aprendizagem – valorizando-se mais o que se observa e a informação que se recolhe, do que os resultados da própria aprendizagem, sobretudo não os tomando de forma isolada, (vi) Ao seu dinamismo – porque desencadeia, de forma interativa, a intervenção sobre o ensino e a aprendizagem, (vii) Ao tratamento do erro e dificuldades – porque pretende perceber as suas causas e (viii) Aos *feedbacks* que produz – porque retorna informações múltiplas tanto direcionadas à orientação das aprendizagens do aluno como à orientação para o desenvolvimento de aspetos metodológicos e de materiais didáticos que permitam a multiplicidade de estratégias de ensino. Nesta linha de pensamento Isaacs *et al.* (2013) referem que a avaliação formativa é um processo de avaliação para as aprendizagens, definindo-se por: (i) ser parte efetiva da planificação, (ii) Focar-se no que os alunos aprendem, (iii) Ser central no desenvolvimento de práticas de sala de aula, (iv) Ser uma competência profissional chave, (v) Ser sensível e construtiva, (vi) Motivar rapidamente, (vii) Promover a compreensão de objetivos e critérios, (viii) Ajudar a aprender e a como melhorar a aprendizagem, (ix) Desenvolver capacidades de autoavaliação bem como da avaliação pelos pares e (x) Reconhecer todas as realidades educacionais.

Uma visão que nos parece importante reforçar com a ideia de Santos (2008) que recorre a Black e William (1998) para explicitar que embora o conceito de avaliação formativa não seja consensual na literatura ele pode ser entendido, na sua generalidade, como referindo-se a um conjunto de atividades desenvolvidas tanto por professores como por alunos. Acrescentando nós que esse conjunto de atividades também pode ser desenvolvido por outros profissionais que: (a) Possam intervir com os alunos na escola, (b) Fornecem informação passível de se constituir como *feedback* e (c) Permitam a mudança das atividades de ensino bem como das atividades de aprendizagem. Continuando-se o pensamento de Santos (2008) podemos afirmar que a avaliação formativa procura a participação de todos os atores educativos nomeadamente dos alunos e realiza-se através da resolução de problemas. Sugere-se um processo baseado em situações desafiantes e intelectualmente exigentes. Processo que implica a recolha de informação, a interpretação e compreensão da mesma, de forma a gerar novas intervenções de natureza reguladora.

A avaliação formativa como afirma Afonso (2000, p. 40), desenvolve-se pelo respeito à diversidade e equidade, princípios essenciais à inclusão e participação de todos os alunos e pilar de todos os sistemas democráticos.

A avaliação formativa enquanto dispositivo pedagógico pode facilitar a promoção da igualdade de oportunidades de sucesso na escola, sendo uma das modalidades de avaliação mais aptas à utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola possibilita e um instrumento pedagógico capaz de viabilizar o trabalho do professor como agente promotor de uma democracia aprofundada exigida no nosso contexto para que se possa fazer frente aos problemas da época atual, como a globalização e a mundialização.

Como realizam Iglesias, García e Hernández (2010), as condições atuais e as mudanças sociais a que se assiste a nível mundial impõem, ao complexo e globalizado mundo, desafios aos diversos sistemas educativos no sentido de olharem para a diversidade. Um desses desafios consiste em garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, nomeadamente no que se refere ao processo de avaliação. Pese as diferenças denotadas pelos alunos a avaliação formativa responde a este imperativo na medida em que a informação gerada pelos processos de avaliação é interpretada e utilizada tanto por professores bem como outros profissionais, alunos e os seus pares para que sejam tomadas decisões sobre as etapas que se seguem. Decisões que são suscetíveis de serem melhores e mais adequadas do que se fossem tomadas sem

qualquer informação pertinente que as qualificasse. A avaliação formativa apresenta-se como uma ação de controlo e de planificação contínua que permite o desenvolvimento equilibrado e realista de outros processos pedagógicos, como o de ensino e o de aprendizagem. É um ato eminentemente comunicacional que assenta na recolha de informação nas interações desenvolvidas em contextos concretos. Como afirma Hadji (1994, p. 31), “o avaliador não é um instrumento de medida, mas o ator de uma comunicação social”. A avaliação pedagógica tenta, assim, responder a problemas reais que questionam os diversos intervenientes, cuja ação decorre com base na relação comunicativa e em contextos naturais concretos. É uma perspetiva de avaliação que segundo Layton e Lock (2008, p. 3), “fortalece o processo de tomada de decisão, incluindo todos os elementos da equipa de intervenção, nomeadamente as decisões relacionadas com o PEI”. Ainda segundo os autores antes citados, o processo de avaliação pedagógica para as aprendizagens encarado enquanto processo eminentemente comunicacional centra-se numa perspetiva de avaliação do desenvolvimento das competências dos alunos num tempo e contextos concretos, em vez de proceder a comparações de classificações entre alunos da mesma idade. É um sistema de comunicação entre avaliador e avaliado, com o objetivo de recolher de forma sistemática informações que promovam o sucesso do processo de aprendizagem e, inerentemente, do processo de ensino. A importância da comunicação no decorrer do processo de avaliação pedagógica confere-lhe uma “natureza relacional, assente num processo de comunicação” (Pinto & Santos, 2006, p. 34).

A evolução do pensamento sobre avaliação alargou-se definitivamente passando a englobar o contexto e o quadro de relações. Passa a ser considerada uma visão mais complexa dos processos avaliativos, entrando em linha de conta com redes de inter-relações e interdependências existentes entre diversos contextos de tomada de decisão. (ibidem, p. 33)

Assim, a avaliação pedagógica tem como objeto o aluno concreto que desenvolve aprendizagens a partir das relações, também concretas, que estabelece em contextos reais. Aprendizagens mediadas pelo fator comunicação e que, pela sua complexidade, apela a dispositivos de avaliação pedagógica também complexos e abrangentes. Nesta linha de pensamento, podemos acrescentar que “a avaliação: (i) acontece num contexto relacional (ii) através de um processo de comunicação

interpessoal (iii) inscrito num determinado contexto marcado por um sistema de valores e de procedimentos” (Santos *et al.*, 2010, p. 9). Um processo que podemos representar do seguinte modo:

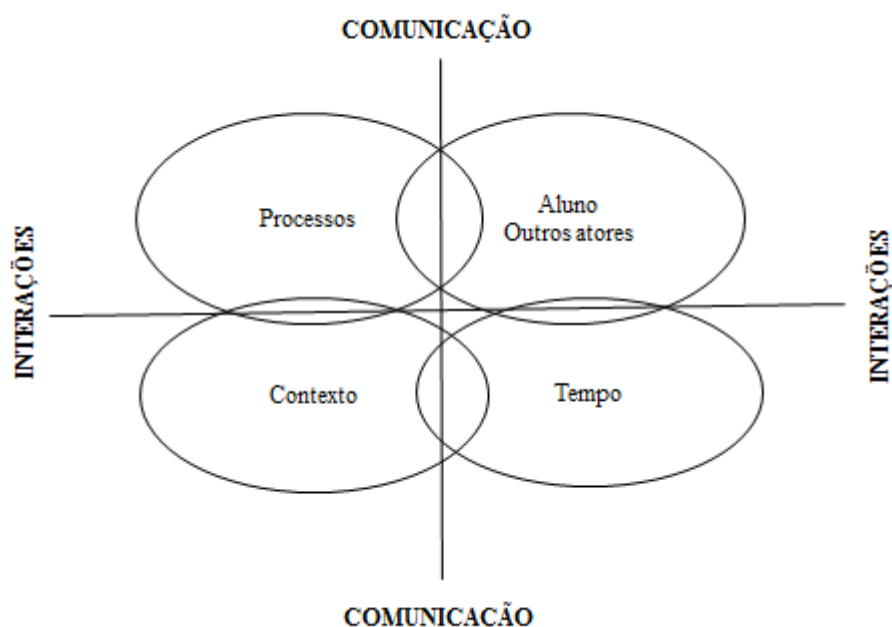


Ilustração 4 Natureza Relacional e Comunicacional da Avaliação

Esta perspectiva de avaliação como interação complexa e baseada no fator relação, assumindo uma multiplicidade de significados, não pode ser vista como a capacidade de alguém, que está à margem do processo e decide sobre o mesmo. Os juízos avaliativos são da responsabilidade de alguém que age na própria realidade porque a integra de forma dinâmica (Pinto & Santos, 2006). Como advogam os autores antes referidos:

A avaliação é perspectivada a partir de novos olhares em que se destaca de uma forma explícita: (i) a sua natureza relacional, através da comunicação interpessoal, (ii) a sua contextualização num quadro de relações inscritas numa dinâmica de ação mais ou menos complexa, (iii) e um sistema de valores a ela associada, como em qualquer outra prática social. (ibidem, p. 34)

Pierangelo e Giuliani (2009), referindo-se especificamente ao âmbito da educação especial, apresentam a ideia de que a avaliação formativa envolve a recolha de informação sobre os alunos com o objetivo de tomar decisões. Este processo implica o levantamento de informação sobre as forças e necessidades no que respeita a diversas áreas. Os autores antes nomeados afirmam que a avaliação formativa é o maior ponto de interesse em educação e que o mesmo enquadra uma diversidade de métodos e instrumentos bem como de fontes de informação, utilizadas para a recolha de informação sobre os progressos das aprendizagens e dos comportamentos. É um processo que apresenta como objetivo a necessidade de se tomarem decisões educativas, um processo contínuo e dinâmico que assume um papel decisivo no que se refere a seis importantes níveis de decisão:

- Decisões da avaliação: a avaliação recolhida no decorrer do processo de avaliação deve providenciar informação detalhada sobre as forças e fragilidades e os progressos no seu todo;
- Decisões do diagnóstico: a avaliação recolhida no decorrer do processo de avaliação deve fornecer informação detalhada e específica sobre a natureza do problema ou deficiência do aluno;
- Decisões da elegibilidade: a informação recolhida no decorrer do processo de avaliação deve fornecer informação detalhada sobre a sua elegibilidade para serviços de educação especial;
- Decisões do PEI: a avaliação recolhida no decorrer do processo de avaliação deve fornecer informação detalhada sobre como o programa individual deve ser desenvolvido;
- Decisões para as intervenções educativas: a avaliação recolhida no decorrer do processo de avaliação deve fornecer informação detalhada de modo a adequar as intervenções educativas;
- Decisões para o processo de ensino: a avaliação recolhida no decorrer do processo de avaliação é imprescindível para a planificação e adequação do processo de ensino do aluno com NEE seja ao nível social, académico, físico e na gestão das necessidades. (Pierangelo & Giuliani, 2009, p. 6)

Esta dimensão formativa da avaliação não exclui tanto a avaliação diagnóstica como a sumativa, mas perspetiva-as de modo a que (in)formem o processo de avaliação enquanto avaliação formativa. Mais que estes três tipos de avaliação estão previstos no conjunto da legislação sobre avaliação educativa que, em Portugal, orienta as práticas dos diversos profissionais na avaliação de todos os alunos nomeadamente os alunos

com NEE. Assim, parece-nos importante considerar os três tipos de avaliação enquanto formas que concorrem para a avaliação formativa.

Sublinhe-se, complementarmente, que as diferentes formas de avaliação (formativa, sumativa, diagnóstica) não se excluem entre si, não sendo as diferentes modalidades de avaliação mutuamente exclusivas. Na realidade, Bloom, Hastings e Madaus (1971) generalizam à avaliação formativa a avaliação das aprendizagens, nomeadamente, à avaliação diagnóstica. (Rosado e Silva, 2006)

Em nosso entender, para que esta situação se transforme num facto objetivo e integrante das culturas de escola é necessário que os processos de avaliação: (a) Sejam uma parte fundamental dos processos de ensino e de aprendizagem, (b) Se adequem às finalidades do processo, os métodos, os instrumentos e os procedimentos a que recorrem os diversos profissionais para avaliar os alunos com NEE e (c) Se proceda a uma planificação, anterior, de todo o processo. Dispositivo que deve produzir informação para a adequação dos processos de ensino e de aprendizagem quer esteja em causa a avaliação diagnóstica, sumativa ou formativa. Informação recolhida para ser usada no sentido de tomar decisões educacionais que se centrem na melhoria do ensino e das aprendizagens e que resulte num apoio à tomada de decisões, relativamente ao tipo de intervenções que melhor respondem às necessidades dos alunos, nomeadamente aqueles que apresentam NEE. Assim, parece-nos que avaliar pressupõe a definição de um problema que teça, de forma sistematizada, a recolha de informação/dados para que se possam seleccionar algumas das alternativas anteriormente generalizadas. O objetivo é a tomada de decisões, a implementação de intervenções e a sua monitorização, pressupondo-se a sua contínua (re)avaliação, um processo que se revela imbuído de uma circularidade dinâmica.

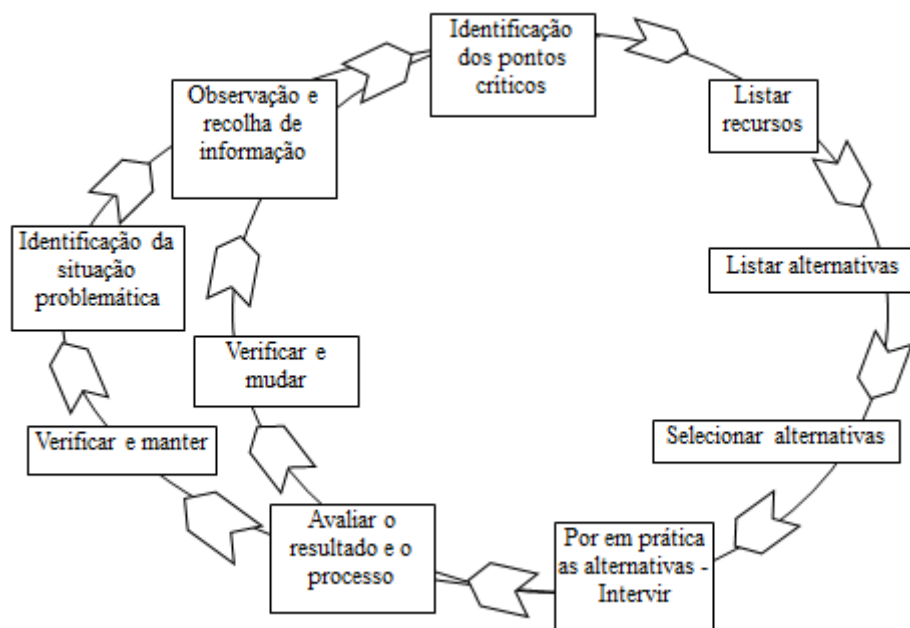


Ilustração 5 Natureza Cíclica do Processo de Avaliação

Deste modo, a avaliação pedagógica observa-se como um processo circular e cíclico que assente na contínua identificação e resolução de problemas. Uns e outros podem ser referidos a sucessos e/ou insucessos do aluno. Dito de outra forma é a identificação e procura de respostas a evidências relativas às aprendizagens dos alunos, por referência aos contextos de vida dos mesmos. Citando Rodrigues e Morato (1993, p. 34) estamos perante um dispositivo que é:

Complexo, que exige uma informação diversificada e coerente (...). A heterocronia de desenvolvimento a nível individual e a heterogeneidade das populações com necessidades educativas especiais a nível grupal, implicam que o processo de intervenção seja conduzido com uma grande objetividade e sistematização (...).

Como explicita Wang (1998, p. 19), a presença em cada turma de alunos que denotam diferentes estilos de aprendizagem, implica que estes sejam identificados e descritos “agora em termos de como se processa a informação, as estratégias de resolução de problemas e os mecanismos de memória imediata e diferida”. Para a autora antes citada as alterações concetuais relativas às aprendizagens ajudaram os movimentos de educação inclusiva, defendendo Wang (1997) que estas alterações se

relacionam com o facto de se reconhecer que algumas características pessoais e de aprendizagem são passíveis de alteração tais como: (a) As características familiares, (b) A cognição e os processos de aprendizagem, (c) A motivação dos alunos e (d) Os papéis que os próprios alunos desempenham nos processos de aprendizagem. Estas mudanças apontam para recolha de informação, no decorrer do processo de avaliação pedagógica, que equacione outros aspetos em que se estabelecem as condições de cada aluno numa perspetiva ecológica como: características do aluno, da família, da escola e da sua comunidade.

A perspetiva ecológica dá relevo ao contexto em que decorre a avaliação; estuda a interação entre as pessoas e os respetivos ambientes; encara o ensino e a aprendizagem como processos interativos; a sala de aula está inserida em contextos mais amplos e analisa aspetos não observáveis (crenças, atitudes, sentimentos, perceções dos participantes), normalmente perspetiva de observação naturalista. A ação de avaliar é inseparável dos contextos de aprendizagem. (Serpa, 2010, p. 70)

Esta perspetiva leva-nos a equacionar perguntas como: o que faz determinado aluno? Como o faz? Quando o faz? Interrogações cujas respostas só farão sentido se forem feitas sobre um aluno concreto por relação com um contexto experiencial real. Questões que poderão mudar o sentido da recolha de informação bem como o significado e utilização que é dada, a essa informação, pelos diversos profissionais. Assim, os sentidos que temos vindo a dar ao termo avaliação pedagógica estão na origem de termos adotado, neste estudo, a expressão “avaliação para as aprendizagens” e não, como é mais comum encontrarmos em diversa bibliografia, “avaliação da aprendizagem”. Segundo a EADSNE (2008a), a principal diferença entre as práticas de avaliação para as aprendizagens e de avaliação da aprendizagem reside na finalidade da recolha de dados sobre a aprendizagem, efetuada por professores e outros profissionais. Os peritos desta Agência (ibidem, p. 2) referem, ainda, que:

A Avaliação para as aprendizagens explora o potencial para aprender e indica a etapa seguinte a seguir; de forma a promover a aprendizagem, com enfoque na dinâmica do ensino e aprendizagem; a Avaliação da Aprendizagem revela o que foi alcançado e como é que as escolas contribuíram para esse desenvolvimento.

Já Harlen (2006) explicita, em detrimento das expressões avaliação sumativa e avaliação formativa, a preferência pela utilização de denominações como:

- Avaliação para as aprendizagens – expressão utilizada quando nos referimos a tomada de decisões que afetam o ensino e a aprendizagem num futuro a curto prazo.
- Avaliação de aprendizagem – expressão usada para registrar o que foi aprendido no passado.

No âmbito deste estudo defendemos, sem renegarmos os processos de avaliação de aprendizagens, o sentido de avaliação para as aprendizagens. Processo que respeita a relação entre as tarefas propostas e a idade cronológica - não a denominada idade mental como algumas vezes se faz - bem como a contribuição dessas tarefas para a qualidade de vida, a funcionalidade no desenvolvimento das rotinas e a sua utilidade ao longo da vida do aluno (Costa, 1999). Deste modo, é extremamente importante que qualquer ato de avaliação para as aprendizagens seja contextualizado nos ambientes naturais dos alunos. As diferenças só poderão ser equacionadas se a avaliação para as aprendizagens tiver como referência o sujeito e os meios em que desenvolve as suas ações e objetiva os seus comportamentos.

Partilhamos neste estudo, ainda, a ideia defendida pelo Assessment Reform Group [ARG]²³ (2002, p. 2) quando se refere ao processo de avaliação para as aprendizagens como “o processo de recolha e interpretação de evidências por parte dos alunos e dos seus professores para perceberem em que patamar de aprendizagem os alunos se encontram, para onde devem caminhar e qual a melhor forma de lá chegar.” Em complementaridade Perrenoud (2008) defende o princípio de diferenciação pedagógica, de modo a que o processo de avaliação para as aprendizagens responda à diversidade e desigualdade, quer essa desigualdade advenha de condições do próprio aluno ou do meio ambiente em que vivencia as suas experiências. Ainda, segundo o autor, “diferenciar é então lutar ao mesmo tempo para que as desigualdades na escola se atenuem e para que o nível se eleve” (ibidem, p. 9). No entender da EADSNE, (2008c, p. 29) o processo de avaliação deve ter por base três objetivos:

²³ O Assessment Reform Group é um grupo de investigadores que num primeiro momento, financiados pela Fundação Nuffield, se reuniam periódica e voluntariamente para refletirem sobre avaliação. Em 1989 o grupo transformou-se num grupo de trabalho sobre política de avaliação que desenvolve a sua atividade de investigação na Associação de Investigação em Educação Britânica. O Assessment Reform Group para além da investigação e disseminação dos respetivos resultados em conferências que tem promovido e através da publicação de livros e outros documentos sobre avaliação, tem tentado assumir-se como um mediador entre a investigação de cariz mais académico e a implementação de políticas sobre avaliação em Inglaterra.

- 1 – Melhorar os resultados de todos os alunos – incluindo os que apresentam NEE – através de uma eficaz utilização da informação para diferentes públicos e finalidades;
- 2 – Deslocar a ênfase do processo de avaliação das NEE, associado ao diagnóstico e à afetação de recursos, muitas vezes realizado por profissionais exteriores à escola, para uma avaliação contínua, conduzida pelo professor da turma, que apoie o processo de ensino e aprendizagem;
- 3 – Desenvolver sistemas de avaliação contínua e formativa eficaz para as escolas regulares; dar às escolas e aos professores de turma as ferramentas que lhes permitam assumir a responsabilidade pela avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE e pela identificação inicial das necessidades especiais de outros alunos.

O processo de avaliação para as aprendizagens apresenta-se, deste modo, como um processo contínuo, cientificamente consistente que envolve a recolha de informação com a finalidade de aferir a aquisição de competências. Competências que denotam natureza diversa, ou seja aprendizagens “construídas sobre os saberes e os saberes fazer, sedimentando capacidade e disponibilidade para compreender e agir” (Roldão, 2005, p. 48). Ideias que implicam mudanças na escola, avançando Perrenoud (1999) que a mudança nas escolas das perspetivas e práticas de avaliação implica a mudança da própria escola.

Pelo menos se pensarmos em termos de mudanças maiores, no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa, uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Mexer-lhes significativamente pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola. (ibidem, p. 173)

Esta mudança desejável preconiza a alteração de estratégias, de procedimentos e de instrumentos que mudem a própria natureza do ato de avaliar, tornando-se este um referencial de mudança, não só para o próprio aluno como para a própria organização escolar. No entanto, a EADSNE (2008a) defende que, embora a ideia generalizada seja a de que os princípios básicos bem como os procedimentos inerentes ao processo de avaliação para as aprendizagens de alunos com NEE sejam os mesmos que são adotados para a avaliação para as aprendizagens dos restantes alunos, existem algumas áreas de preocupação que se relacionam com características específicas destes alunos.

A Avaliação para as aprendizagens aplicada aos alunos com NEE diz respeito à Avaliação para as aprendizagens como instrumento para os alunos refletirem sobre a sua própria aprendizagem (por ex: a interação entre alunos e professores no “ciclo de *feedback*”). Para os alunos que usam formas aumentativas de comunicação, este processo de *feedback* não se pode operar com base na linguagem “tradicional”. Neste caso, têm de ser exploradas e implementadas abordagens mais individualizadas, novos instrumentos de avaliação e uma variedade de meios para a interação professor/aluno; por exemplo, observação de situações estruturadas que permitam aos professores avaliar as preferências dos alunos. (ibidem, p. 6)

Embora partilhemos as preocupações antes enunciadas, parece-nos que independentemente dessas preocupações e como defende Sacks (2009), quer o foco sejam os alunos com NEE ou outros alunos, a avaliação pedagógica realiza-se nos comportamentos - escolares, académicos ou sociais - que se podem relacionar: (i) Com a capacidade de aprender e estilo privilegiado de aprendizagem, (ii) Com a capacidade de realização, (iii) Com as barreiras denotadas relativamente à aprendizagem, (iv) Com as faculdades criadoras específicas e (v) Com a adequação socio emocional e afetiva. Os processos de avaliação facilitam a obtenção de uma dimensão total do aluno e, se porventura, se recorrer a estratégias que se baseiam em instrumentos psicométricos estes devem constituir uma pequena parte do processo de avaliação.

Deste modo, o desenvolvimento de práticas de avaliação para as aprendizagens deve facilitar a consciencialização dos alunos no que respeita ao próprio processo de aprendizagem. Dos avanços e paragens, quais os fatores que os ajudaram a progredir e quais os induziram ao erro. “A avaliação converte-se, assim, num instrumento nas mãos do aluno para tomar consciência do que aprendeu, dos processos que lhe permitiram adquirir novas aprendizagens, assim como regular ditos processos” (Bordas & Cabrera, 2001, p. 4). Nesta perspetiva o processo de avaliação para as aprendizagens assume-se enquanto dispositivo de regulação. Hattie e Timperly (2007) referem que a possibilidade de dar ao aluno orientações sobre o que aprendeu bem como sobre o como aprendeu e o como poderá melhorar esse aprender no futuro, contribui para que possa refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Segundo a EADSNE (2008a, p. 3):

A Avaliação para as aprendizagens é muitas vezes descrita, como envolvendo uma autorreflexão, ou mais especificamente, como um

meio através do qual os alunos refletem sobre a sua própria aprendizagem, à medida que se envolvem num ciclo interativo de feedback com os seus professores. O principal objetivo na utilização da terminologia “ciclo de feedback” na Avaliação para as aprendizagens é promover a metacognição dos alunos, não apenas do que é a sua compreensão do que aprendem, mas como aprendem e como podem aprender melhor.

Neste sentido falamos da avaliação pedagógica enquanto processo de autoavaliação. A autoavaliação desenvolve o sentido crítico dos próprios alunos e possibilita a tomada de consciência dos seus conhecimentos, assim como dos seus funcionamentos cognitivos. Falamos de processos de metacognição que conjuntamente com o autocontrolo e a autorregulação das competências são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento inteligente (Fernandes, 2008a, p.27).

A autoavaliação enquanto processo metacognitivo é percecionado como um processo mental interno e individual de consciencialização dos diversos momentos e aspetos da própria atividade cognitiva. Processo que se consubstancia na atividade do próprio aluno, enquanto entidade aprendente, no sentido de autocontrolar e refletir sobre as suas próprias ações e comportamentos (Hadji, 1994). Tipo de avaliação que à regulação externa do professor acresce uma dinâmica da responsabilidade do próprio aluno que apresenta duas vertentes: (i) O autocontrolo caracterizado pela ação mecânica e imediata, como resposta a determinada situação e (ii) A metacognição que por ser um processo interno é construída pelo próprio sujeito, enquanto ato intencional. Intencionalidade reflexiva que age sobre os próprios mecanismos de aprendizagem contribuindo para a progressão e, ou redirecionamento dessa mesma aprendizagem. Esta pro atividade do aluno não exclui o papel do professor. Este de regulador externo passa a facilitador do processo de avaliação, no sentido em que o aluno passa a ser sujeito central do desenvolvimento da sua própria avaliação.

Note-se que a distinção entre o autocontrolo e a metacognição assenta em que a segunda é consciente e refletida, enquanto a primeira é uma componente natural da ação, é tácita e espontânea, sendo parte constituinte das ações complexas que o ser humano leva a cabo (Nunziati, 1990). Por exemplo, quando um aluno risca o que fez ou recomeça tudo de novo, está a avaliar etapas intermédias do seu trabalho. Poder-se-á então perguntar como se passa do autocontrolo para um processo de metacognição? Sendo um processo interno

àquele que aprende, caberá algum papel ao professor ou antes, pelo contrário, o aluno é deixado a si próprio? Decerto que o papel do professor é mais uma vez central, cabendo-lhe a responsabilidade de construir um conjunto diversificado de contextos facilitadores para o desenvolvimento da autoavaliação, tornando-se o aluno cada vez mais autónomo. É exatamente para reforçar esta posição que entendemos utilizar a designação de autoavaliação regulada. (Santos, 2002, pp. 74-75)

Como defende Roldão (2005, p. 41) “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, (2) a verificação da sua consecução”. Assim, a avaliação para as aprendizagens é um processo que assume, não só uma componente de regulação, mas ao mesmo tempo uma componente de autorregulação. De regulação porque pode ser exercida, em alguns momentos, pelo professor e tem como principal objetivo facilitar a integração de competências de autorregulação. É ainda reguladora quando exercida pelos pares de determinado aluno e de autorregulação porque é primordialmente exercida por esse aluno no desenvolvimento das suas próprias aprendizagens.

Processo que remete para contextos facilitadores de avaliação que, para além das características que temos vindo a descrever apelam à dimensão comunicativa consubstanciada no decorrer das interações. Um agir comunicacional assumido pelo professor que é ao mesmo tempo facilitador do agir comunicacional do aluno e promotor do processo de autoavaliação enquanto avaliação formativa. Deste modo o processo de avaliação para as aprendizagens é assumida como um processo de interação, de troca e negociação contínuas entre o professor e, ou outros profissionais e o aluno. Processo de interação complexa que decorre em determinado contexto social e almeja a regulação da ação tanto de avaliador como de avaliado.

Tanto a regulação como a autorregulação decorrem durante os próprios processos de interação e comunicação em sala de aula, no decorrer da atividade tanto de ensino como de aprendizagem. Comunicação e interações que podem ocorrer, com recurso a processos de reflexão contínuos, tanto entre professor e o(s) aluno(s) como entre os próprios alunos ou contemplar, ainda, a atividade individual do aluno. Como referem Bordas e Cabrera (2001, p. 9), a avaliação pedagógica é um processo onde:

A ênfase na atualidade não é salvaguardar ou procurar aquele papel de juízo imparcial que deve garantir-se mediante a competência do avaliador, o “poder” do professor e a utilização de rigorosos procedimentos técnicos mas há sim que olhá-la como uma ferramenta que estimula o “debate democrático” na aula, o consenso devidamente racionalizado. Não há dúvida que a avaliação muitas vezes gera conflitos de “interesses” entre os professores e os alunos – em algumas ocasiões é inevitável -, mas o problema não radica em como evitá-lo, mas sim em como o manejar para que a avaliação cumpra um serviço na aprendizagem.

Para além de um processo de avaliação pedagógico, baseado na reflexão colaborativa e que sirva as aprendizagens, a presente investigação posiciona-se numa linha de ação avaliativa baseada na avaliação de competências. Competências entendidas enquanto conjunto de recursos tanto cognitivos como sociais e afetivos que possibilitam aos alunos a resolução, com pertinência e eficácia, de um contínuo de situações problemáticas. Esta noção de competências, parece-nos poder ser representada do seguinte modo:

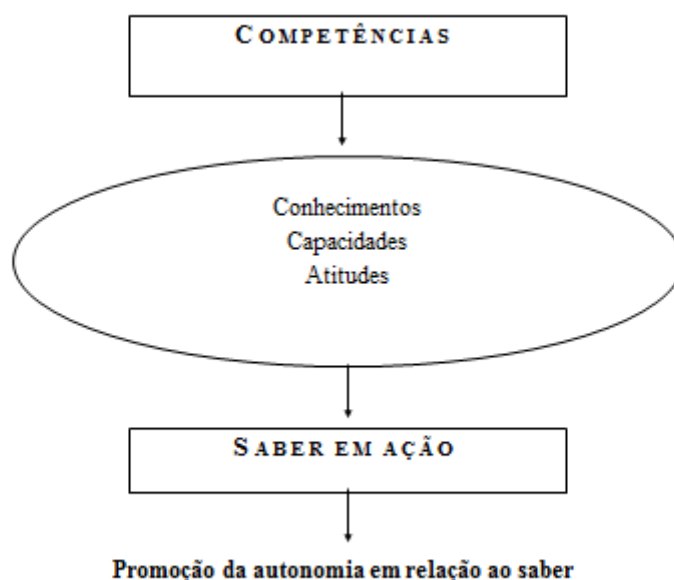


Ilustração 6 Representação do Conceito de Competência

Perspetivada desta forma, a avaliação para as aprendizagens baseia-se num saber fazer contínuo e total, ou seja, na aplicação, em contexto vivencial, das aprendizagens

desenvolvidas, das competências adquiridas. É a estruturação de um conjunto de saberes, expeáveis pela sociedade, necessários para que os alunos consigam ser autônomos e desempenhar funções cada vez mais complexas. Este conjunto de saberes estrutura-se, não só por referência a saberes e conhecimentos, mas também a competências e atitudes exigidas na execução de determinadas atividades e tarefas. São recursos cognitivos mobilizáveis para a ação e objetivados em competências denotadas no decorrer de interações em contextos específicos. Nesta perspectiva uma competência não é a execução de uma tarefa pela mera aplicação de conhecimentos memorizados. Embora estejam em jogo conhecimentos, entra-se em linha de conta com informações, juízos de valor, atitudes, planificações, estratégias de ação e muitas outras capacidades humanas que necessitam ser aprendidas e desenvolvidas em diversos cenários e situações. Assim, competência, é um conhecimento que implica a autonomia do aluno e a ação do mesmo num contexto particular. Entendimento do conceito de competência que tentamos ilustrar no esquema que se segue:

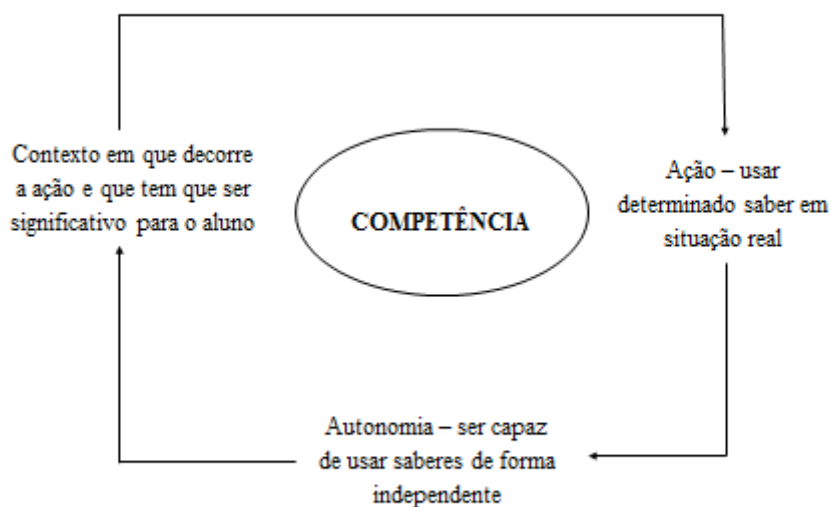


Ilustração 7 Natureza das Competências

Como verificamos o desenvolvimento de competências tem a ver com as aprendizagens que são desenvolvidas por determinado aluno, que age num determinado contexto e que apresenta autonomia face ao próprio saber; em última análise são aprendizagens consideradas, não só social como individualmente, significativas.

Bordoni (2000, p. 54) defende que “a avaliação no contexto de uma aprendizagem significativa ocorre no próprio processo de trabalho dos alunos, no dia-a-dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas da realização de tarefas em grupos ou individuais.” É uma ação que se desenvolve por recurso a estratégias de trabalho e de aprendizagens colaborativas. Assim, trazemos para a discussão um processo que podemos denominar de colaborativo e que, em nosso entender, está subjacente à própria expressão de avaliação para as aprendizagens. Dinâmica que implica o desenvolvimento de competências que facilitem não só a avaliação pedagógica e inerentemente a aprendizagem mas também a própria colaboração para as aprendizagens.

A perspectiva de práticas de aprendizagem colaborativa surgiu por oposição a um ensino eminentemente transmissivo, baseado em estruturas de competição individualista e unidirecional. Esta forma mais tradicional de ensinar remete para formas de avaliação mais normativas que favorecem a homogeneização e normalização de comportamentos. Em alternativa, com base no desenvolvimento de aprendizagens colaborativas, impõe-se a organização da sala de aula enquanto sistema colaborativo. Um clima organizacional que recorre à colaboração entre alunos para promover as aprendizagens de forma mais inclusiva e, essencialmente, a processos de avaliação formativa. Uma prática que pelos feedbacks imediatos que promove, tanto para o processo de ensino como para o processo de aprendizagem, facilita o desenvolvimento de novas competências nos alunos.

É uma forma de organização da turma baseada num sistema de interações entre alunos diferentes (Perrenoud, 2008a). Como complementa o autor antes referido esta interação entre diferenças obriga a alterações no âmago do sistema de ensino, das estruturas do currículo, da organização e funcionamento da sala de aula e da ação pedagógica. Este tipo de organização remete-nos para o conceito de clima de sala de aula, uma possível abordagem, nas escolas, à diversidade e que se centra “fundamentalmente nas dinâmicas relacionais verificadas na sala de aula e nas suas implicações com os processos de ensino/aprendizagem, designadamente no que respeita à qualidade e eficácia” (Morgado, 2003, p. 96). Segundo o autor antes citado é um conceito cuja significação apela a um modelo de gestão em sala de aula que denomina de “gestão diferenciada”, práticas de organização que assentam na comunicação e na colaboração. Como argumenta Hadji (1994, p. 147):

Não basta saber assinalar e desmontar ciladas a que nos expomos consoante a nossa filosofia de avaliação. É ainda preciso que sejamos capazes de implantar, concretamente, na prática, outros procedimentos.

Como defende Cochito (2004) citando Diaz-Aguado (1996), o desenvolvimento das aprendizagens em colaboração é uma boa estratégia de aprendizagem porque favorece: (i) A aprendizagem com base em modelos observados, com base nos modelos de aprendizagem tanto cognitivo como social, proporcionados pelos diversos alunos, (ii) O conflito sociocognitivo que estimula a interação entre pares e maior motivação, (iii) a disponibilização de mais tempo de dedicação à atividade o que implica maior nível de ativação e elaboração, (iv) O alargamento das fontes de informação e rapidez em obter *feedback* sobre os próprios resultados, (v) A atenção individualizada, uma vez que o trabalho com pares se situa, mais frequentemente, na área de desenvolvimento proximal de cada um dos alunos e (vi) A oportunidade de poder ensinar os colegas, o que favorece a assimilação e a reorganização do aprendido, de forma mais significativa. As estruturas de aprendizagem em colaboração promovem a adequação do ensino à diversidade dos alunos com base na gestão dessa mesma diversidade. Assente em fortes pressupostos comunicacionais e relacionais possibilita a participação de todos os alunos num coletivo progressivamente mais alargado e favorece a aceitação e atração interpessoal do diferente (Johnson & Johnson, 1985).

No entanto, a organização da sala de aula segundo o modelo colaborativo necessita uma atenção redobrada, para a forma como são organizadas as tarefas. Como defendem Johnson; Johnson e Holubec (1994), para desenvolver práticas de aprendizagem em colaboração não é suficiente juntar os alunos em grupos e dizer-lhes para trabalharem juntos. Se isto acontecer o resultado pode ser obtido pela mera competição individual. Para que de facto os alunos trabalhem de forma colaborativa é necessário que entendam as dimensões que implicam as dinâmicas de colaboração. Compreensão que não se aplica somente aos alunos mas alarga-se aos próprios professores. Para que os professores possam organizar as suas práticas de ensino com base em estratégias de aprendizagem em colaboração, é necessário que estructurem essas práticas de forma colaborativa. Uma planificação para promover a colaboração implica, obrigatoriamente, identificar problemas e perfis comportamentais bem como tipos de aprendizagem, pois é necessário saber como organizar os alunos e quando intervir de forma a aumentar a eficácia dos grupos e a aprendizagem de cada um desses alunos.

Cochito (2004) referindo Johnson e Johnson (1984) advoga que, para existirem práticas de colaboração, são necessárias determinadas condições na sala de aula como:

- Criar e sentir a necessidade de desenvolver e integrar competências de colaboração – elas devem ser centrais no funcionamento da sala de aula e devem ser disseminadas por toda a atividade, discutidas regularmente e objeto de *feedback* positivo quando utilizadas corretamente.
- Compreendê-las e saber quando devem ser usadas – utilizar práticas de simulação em que está presente ou ausente a necessidade de recorrer a determinadas competências e posteriormente discutir o seu efeito.
- Sistematizar o uso desse tipo de competências – distribuir papéis pelo grupo de alunos, assegurar a rotatividade desses papéis e participar quando determinada competência vai ser objeto de observação, por parte do professor.
- Refletir sobre este tipo de competências – prever períodos fixos em que o grupo turma faz balanços do funcionamento do próprio grupo, atribuir rotativamente aos alunos o papel de observador e promover a discussão/reflexão com base em notas/listas de verificação elaboradas pelos mesmos, destacando-se os aspetos positivos.
- Persistir na utilização deste tipo de competências – utilizar estratégias variadas, alternando jogos de simulação com incorporação da competência em atividades académicas.

Deste modo, o contributo do outro a partir do *feedback* é essencial, um fator que acresce a outros já referidos para diferenciar as expressões: avaliação para as aprendizagens de avaliação de aprendizagens. A avaliação para as aprendizagens avalia determinado saber fazer, realizado com alguma autonomia em determinado contexto que seja significativo e responsivo para o aluno. Quando nos reportamos ao contexto escolar é, sem dúvida, o professor que está mais preparado para recolher informação sobre a realização dos alunos e, ao mesmo tempo, melhor posicionado para lhe facilitar o *feedback* necessário que permita o desenvolvimento de determinadas aprendizagens, a integração de determinadas competências, isto é: “Como se organiza e intencionalmente orienta (o professor) o processo de alguém (os alunos neste caso) na aprendizagem de alguma coisa que se considera importante saber e ficar capaz de usar e mobilizar” (Roldão, 2005, p. 47).

A partir destas premissas o processo de avaliação para as aprendizagens é olhado como fazendo parte integrante do currículo e relaciona-se tanto com o processo de aprendizagem como com o processo de ensino (UNESCO, 2004). Estes devem assumir-se como processos que permitam aos alunos participar no progresso das suas próprias aprendizagens ou realizações, tendo-se em consideração os vários estilos de aprendizagem desses mesmos alunos, as suas características pessoais, os seus interesses e as suas necessidades. Pressupostos que poderemos considerar essenciais na avaliação para as aprendizagens no sentido de se fazer face à diversidade de alunos nas escolas (UNESCO, 2004).

O processo de avaliação para as aprendizagens apresenta-se, nesta linha de pensamento, como um processo complexo que, como temos vindo a constatar, pode levantar inúmeras questões tanto aos professores, como aos alunos e mesmo à própria escola enquanto organização social. Complexidade que, para além dos objetivos, funções e conceitos, reporta também ao seu papel. Papel que, algumas vezes, é potencialmente discriminatório e pode correr o risco de funcionar como mais um fator de exclusão.

Assim, precisamos de processos de avaliação que incidam sobre as oportunidades de aprendizagem que foram proporcionadas aos alunos e para isso é necessário que o processo seja holístico. Queremos dizer com holístico, um processo que permita identificar objetivamente todas as aquisições que o aluno fez no contexto da escola e isso inclui não só os conteúdos que foram aprendidos, mas também as competências, as estratégias de abordagem aos problemas e as capacidades de cooperação. (Rodrigues, 2013, p. 95)

Desta forma, o processo de avaliação para as aprendizagens pode, cada vez mais, assumir-se como um processo de ajuda ao professor que ensina, assim como ao aluno que aprende, através do *feedback* passível de regular as suas aprendizagens bem como a sua realização. Um processo proativo e crítico que apela à responsabilidade e intervenção de todos os agentes implicados, logo assente na colaboração e na comunicação bem como no pressuposto de que essa comunicação ocorre em contextos de vida inclusivos, aspetos que abordaremos de seguida.

Do Como: Paradigma Inclusivo e Paradigma Crítico

A mensagem que, neste ponto, tentamos realçar e de que nos apropriamos para este estudo é a de que o processo de avaliação para as aprendizagens deve constituir-se como um mecanismo para a inclusão e participação do aluno. Neste sentido e, ainda, por referência ao mapa concetual da nossa investigação, posicionamo-nos no como, no modelo de compreensão dos processos de avaliação para as aprendizagens. Perspetiva que assenta num conjunto de pressupostos amplamente reconhecidos pela comunidade académica e que são aportados pelo paradigma da educação inclusiva que, em interação com o paradigma crítico, proporcionam um conjunto de questionamentos e respostas sobre a avaliação para as aprendizagens com base no pressuposto da diversidade. Um processo de avaliação para as aprendizagens para a diversidade e na diversidade, conceito que aprofundaremos no ponto seguinte. Assim, interessa agora e antes de colocarmos o foco num processo de avaliação para as aprendizagens entendido como inclusivo, explicitarmos o sentido de apropriação, no presente estudo, do modelo de inclusão e inerentemente da educação inclusiva.

Como refere Rodrigues (2006, p. 16) a educação inclusiva ao promover a cooperação nomeadamente nos aspetos referentes ao ensino bem como à aprendizagem colaborativa e sem barreiras, “rejeita a exclusão, seja ela de acesso, pelo menos à escolaridade básica, ou de sucesso”. O paradigma inclusivo e concomitantemente a educação inclusiva estrutura-se, no entender de Rodrigues (ibidem, p. 13), ao longo de quatro eixos que estão relacionados com domínios das ciências da educação, nomeadamente com os aspetos: (a) Da multiculturalidade e da diversidade que levam ao reconhecimento da mais-valia e riqueza das turmas serem organizadas de forma heterogénea, considerando-se uma oportunidade para as aprendizagens de todos os alunos, (b) Específicos das NEE, pois a “educação de alunos com deficiências ou com Necessidades Educativas Especiais (NEE) influenciou o aparecimento da educação inclusiva e possibilitou a capitalização do saber de alguns docentes mais habituados a trabalhar com grupos heterogéneos, bem como otimizou a educação conjunta de alunos «com e sem dificuldades» tornando a estrutura escolar mais flexível e aberta ao apoio de alunos com vários níveis de desenvolvimento”, (c) Relacionados com os modelos de ensino e de aprendizagem, uma vez que faz a rutura com modelos “mais tradicionais”, assentes em “paradigmas de quantidade, de homogeneidade e de uniformidade”. Defendem-se modelos baseados em perspetivas de aprendizagem que ancoram nas

investigações desenvolvidas nomeadamente por Vygotsky, Piaget e Brunner, modelos de cariz denominado de construtivista e (d) Referenciados à influência das políticas educativas e sociais “centradas na prevenção da exclusão social e promoção dos direitos humanos”.

Neste sentido, a educação inclusiva implica uma outra visão das práticas educativas, uma visão mais abrangente. Para Rodrigues (ibidem, p. 11), a educação inclusiva tem “uma agenda claramente centrada na melhoria da Escola”. Uma melhoria que, na opinião do autor que temos vindo a citar, se deve ao facto de serem identificados aspetos críticos como: (a) À evidência da escola pública, seja pelo não acesso, pelo abandono e pelo insucesso que por vezes gera, agravar e por vezes legitimar bem como promover a exclusão. Realidade que leva a repensar aspetos como os processos de retenção e necessariamente de avaliação bem como toda a conceção da escola, para que todos possam usufruir de uma educação de qualidade que potencie e incremente o acesso ao sucesso, (b) A necessidade de serem promovidas estratégias que permitam a educação conjunta de alunos com condições de desenvolvimento diferentes e (c) A desejabilidade de serem atenuadas ou mesmo eliminadas barreiras que, voluntária ou involuntariamente, são colocadas à aprendizagem e participação de diversos alunos.

Por sua vez Booth e Ainscow (2002) concetualizam uma possível mudança da escola no sentido desta poder desenvolver uma verdadeira educação inclusiva baseada em três dimensões: cultura, políticas e práticas, sendo estas constituídas por diversos indicadores que permitem aferir do desenvolvimento dessa mudança. No entender destes autores, as referidas dimensões são interdependentes e a sua evolução positiva, pois conferem à escola o estatuto de uma organização aprendente e ativa na qual todos os agentes educativos valorizam o processo de aprendizagem e, inerentemente, o processo de avaliação pedagógica. Com recurso a um documento da EADSNE (2008, p. 2), reafirmamos que:

Os fatores dos contextos educacionais que parecem apoiar o processo de avaliação inclusiva podem ser agrupados em dois aspetos das políticas e práticas de avaliação:

- Política educativa: as estruturas, políticas e sistemas de apoio para a avaliação;
- Partilha de valores comuns: as atitudes, valores e crenças dos profissionais que sustentam a cultura e a orientação da escola. Esta

ideia, sendo sempre importante, torna-se mais relevante quando estão em causa alunos com NEE.

Atualmente é inegável que, para além dos profissionais mais diretamente relacionados com o processo de avaliação pedagógica, existem outros intervenientes que, embora atuando de forma indireta, podem condicionar com as suas práticas, de forma positiva ou negativa, esse processo. Referimo-nos a intervenientes como por exemplo os elementos que constituem os órgãos de gestão das organizações escolares e, por excelência, o diretor que lideram, orientam e condicionam os aspetos de política e, inevitavelmente, de cultura bem como os aspetos das práticas dessas mesmas organizações. É o líder, com as dinâmicas que propõe e facilita, o rosto visível da identidade de determinado agrupamento de escolas. No entanto mais do que teorias sobre liderança e daquilo que é o líder, interessa-nos o que esse líder faz e como o faz. Um perfil de liderança que é identificado, como refere Lourdes (2013, p. 4), “nos comportamentos e não nos traços, naquilo que o líder faz e não naquilo que o líder é”.

Para além deste aspeto as questões de liderança são transversais a todos os tópicos que temos vindo a explicar. O processo de avaliação pedagógica, no qual os “diretores de escola são soberanos – têm a responsabilidade última pelo desenvolvimento, na prática, do processo de avaliação inclusiva” (EADSNE, 2008c, p. 57). Os processos de liderança nos agrupamentos de escolas revelam-se eficazes quando conseguem estabelecer uma visão abrangente do contexto escolar promotora de compromissos que permitam o desenvolvimento de elevados padrões e o sucesso de todos os alunos (The Wallace Foundation [TWF], 2013). Padrões de sucesso que passam por práticas desenvolvidas com base num exercício de liderança que denote atitudes de suporte à diversidade. Liderança responsiva às necessidades de todos os alunos e promotora de comportamentos de envolvimento de todos os profissionais no sentido de que estes se revejam enquanto comunidade educativa focada na qualidade, tanto dos processos de ensino como de aprendizagem.

As lideranças que, nos agrupamentos de escolas, se denotam eficazes são as que apresentam força nas ações orientadas para melhorar os aspetos de ensino mas que também se revelam aptas a incentivar todos os profissionais para o trabalho colaborativo (EADSNE, 2008c). “Quando existe um diretor na instituição, o seu papel é principalmente, o de facilitar a cooperação dos diversos profissionais, apesar das diferenças de atribuições e estatuto” (Perrenoud, 2008, p. 104). A capacidade de

envolver todos os profissionais, de forma a comungarem de uma visão estratégica, que ajude à construção de uma comunidade que tem em conta o coletivo, mas que percebe que este coletivo é constituído por entidades individuais. Um coletivo identitário que se referencia não só aos ambientes internos do agrupamento de escolas mas também a contextos externos, tais como outras organizações da comunidade e famílias. Na linha de pensamento que temos vindo a defender a liderança torna-se fundamental nas organizações escolares porque influenciam a qualidade de todos os processos educativos e são o motor de todas as transformações possíveis.

No caso específico Português o último modelo de gestão educativo, criado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, apresenta um cariz eminentemente unipessoal e polarizado em redor do diretor do agrupamento de escolas (Torres, 2013). Como afirma TWF (2013, p. 6) “o diretor continua a ser a fonte central de liderança e influência”, uma influência que é visível não só nos órgãos de gestão administrativa mas nos órgãos de gestão pedagógica entre os quais temos o conselho pedagógico. No contexto das organizações escolares o líder é o garante de motivação de todos os profissionais para o sucesso dos alunos. No entendimento de Silva e Lima (2011) a qualidade do ensino bem como a liderança dos agrupamentos de escolas condiciona os processos de aprendizagem dos alunos. A qualidade dos resultados da organização para além da liderança dos diversos profissionais, estabelecida no decorrer das interações entre estes e os alunos, depende dos líderes que estão à frente de determinada organização escolar. Qualidade nomeadamente das aprendizagens, que deve ser monitorizada para retroalimentar a ação dos líderes e gestores. O objetivo de promoção da aprendizagem tem que ser um objetivo para todos os alunos, considerando-se a avaliação pedagógica um instrumento essencial na monitorização dos progressos desses alunos.

Ao mesmo tempo que dá informação sobre o processo de ensino/aprendizagem, a informação pode ser utilizada para a administração, a seleção e a monitorização de *standards* educacionais, diagnósticos e também para a tomada de decisões sobre recursos. Diferentes tipos de avaliação podem determinar afetação de diferentes tipos de apoios e de recursos. (EADSNE, 2008c, p. 19)

Os líderes eficazes encaram os dados recolhidos não só como um meio para a identificação de problemas mas, sobretudo, para compreender a natureza e causas desses problemas (TWF, 2013). Também neste processo as lideranças são importantes

pois a monitorização tem que almejar a reflexão crítica sobre a informação recolhida para sustentar a mudança e a resolução dos problemas identificados, encontrar respostas diversas para a diversidade. A liderança não pode ficar enfeudada numa lógica de prestação de contas.

A subordinação do perfil de liderança às lógicas da prestação de contas e de responsabilização (accountability) (cf. Afonso, 2009), bem como da racionalização dos recursos. Pressionada à regulação dos resultados, a escola precisa, na ótica do quem avalia, de um “líder forte”, de um “rosto” que se responsabilize pela implementação eficiente de um projeto educativo que se pretende partilhado. Mas o significado de partilha é perspetivado mais como uma técnica de gestão de afetos do que de um processo resultante da participação democrática dos atores nas suas esferas significativas de ação. O que efetivamente é valorizado pelas Equipas de Avaliação é o perfil de desempenho da escola ao nível dos resultados, dependendo estes da eficiência com que os atores operacionalizem, nas periferias escolares, uma tecnoestrutura imposta por instâncias supraorganizacionais. (Torres, 2013, pp. 70-71)

A organização escolar deve encontrar um equilíbrio entre a competição e a igualdade de oportunidades. A pressão a que se assiste para a utilização da informação do processo de avaliação com o fim de monitorizar padrões educacionais, não pode ser geradora de exclusão, nem escamotear determinadas evidências. “A escola deve ser avaliada através da utilização de informação sobre a prática bem como de provas longitudinais (“valor acrescentado”) sobre a evidência dos progressos dos alunos” (EADSNE, 2008c, p. 59).

Os líderes bem-sucedidos projetam sobre o mesmo repertório de valores básicos de liderança, qualidades e práticas. Os líderes eficazes aplicam estratégias sensíveis à escola, às características dos alunos, às necessidades definidas a nível nacional e aos principais ideais de educação para maximizar o desempenho dos alunos numa escala de competências académicas, sociais e pessoais. Existe uma relação positiva entre a distribuição dos papéis e responsabilidades de liderança e a melhoria contínua dos resultados dos alunos. A transformação sustentável de uma escola é o resultado de uma liderança eficaz. A liderança eficaz centra-se na melhoria de condições físicas, psicológicas e sociais do ensino/aprendizagem e

nas aspirações dos alunos e toda comunidade escolar. (Lourdes, 2013, pp. 28-29)

As lideranças marcam, não só as práticas, mas sobretudo as políticas e as culturas. Dimensões realizadas através da partilha de valores que se desenvolvem nas organizações escolares. Quanto às práticas, no que se refere à avaliação pedagógica, só conseguem mudar se forem acompanhadas por políticas que transformem determinadas perspectivas e orientem a mudança de atitudes em aspetos marcantes na cultura de determinado agrupamento de escolas e/ou escola. A dimensão cultura situa-se, pela partilha de um ideário, no âmago das convicções e crenças coletivas de determinada organização. Como defendem Lima-Rodrigues *et al.* (2007, p. 18) citando Hardgreaves (1998), “as culturas podem ser encaradas como tendo uma função de definição da realidade, permitindo às pessoas que trabalham numa instituição fazer uma ideia sobre si próprias, sobre as suas ações e sobre o seu desenvolvimento”.

A cultura organizacional não existe sem as pessoas que trabalham nessa organização, logo um dos princípios básicos para mudar a cultura de uma organização é mudar as pessoas (Pacheco; Rocha & Dornelles, 2013). Este Olhar sobre a cultura do agrupamento de escolas, inscreve-se na visão de Torres (2013) que defende que a cultura: (i) É dinâmica porque se constrói baseada na interação, (ii) Se desenvolve no longo prazo com incidência em espaços e tempos socialmente partilhados, (iii) Apresenta regularidades mas também descontinuidades e (iv) Resulta de um multiplicidade de fatores internos e externos à organização escolar. Deste modo segundo a mesma autora teríamos que considerar de modo diferenciado a cultura escolar e a cultura organizacional do agrupamento de escolas.

Se bem que as organizações escolares reflitam, com maior ou menor intensidade, os traços dominantes da cultura escolar, as dinâmicas quotidianas obedecem a todo um trabalho de *bricolage* sócio organizacional, que combina, numa disposição original, elementos reproduzidos da ordem estrutural e elementos resultantes do jogo social, da ação concreta vivida nos contextos de trabalho. A forma como cada instituição interpreta, recontextualiza e operacionaliza localmente as orientações centrais configura teoricamente a noção de cultura organizacional escolar. (Torres, 2013, p. 57)

Esta abordagem sobre a dinâmica das organizações escolares prefigura um olhar crítico sobre a própria organização. Prefigura a objetivação de sentimentos de mudança que preconizam o desenvolvimento de filosofias mais inclusivas bem como a operacionalização de princípios referentes ao paradigma de educação inclusiva. Tal como temos vindo a perspetivar, a educação inclusiva é o apelo sistematizado e fundamentado para que se desenvolvam mudanças gerais que enquadrem as perspetivas de avaliação para as aprendizagens. Mudanças que implicam que o desenvolvimento do referido processo valorize o papel do professor da turma em colaboração com outros profissionais.

Existem diferentes atores no processo de avaliação. Professores, outros profissionais da escola, profissionais de apoio externos à escola, pais e os próprios alunos podem, potencialmente, ser envolvidos nos procedimentos do processo de avaliação. Os atores podem usar a informação do processo de avaliação de diferentes maneiras. (EADSNE, 2008c, p. 38)

Na perspetiva que temos vindo a defender o desenvolvimento de processos de avaliação inclusivos, implica que a informação recolhida no decorrer desses processos retroalimente as ações de ensino e de aprendizagem desenvolvidas por todos os atores educativos e não se restrinja à ação de determinado tipo de profissionais. Como advoga a EADSNE (*ibidem*), os diversos especialistas intervenientes no processo de avaliação dos alunos têm a obrigação, de contribuir de forma dinâmica e efetiva, para um processo de avaliação inclusiva, ou seja por referência aos contextos de vida do aluno, sobretudo a sala de aula. Assim: (i) Os especialistas de diferentes disciplinas devem desenvolver processos de avaliação educativa colaborativos, nomeadamente com as famílias, (ii) Independentemente da sua área disciplinar (médica, psicológica, social ou educativa) os profissionais que desenvolvem o processo de avaliação devem utilizar métodos qualitativos em vez dos puramente quantitativos. Nesta tarefa devem ter presente que o processo de avaliação é parte de um processo mais vasto que engloba os processos de ensino e aprendizagem e (iii) Os diversos especialistas devem assegurar o imprescindível equilíbrio entre a necessidade de um “diagnóstico” das necessidades do aluno, nomeadamente no que se refere a barreiras e facilitadores e a desvantagem que pode advir da rotulação e categorização resultante desse diagnóstico. Assim, os especialistas intervenientes no processo de avaliação dos alunos com NEE,

nomeadamente os docentes de educação especial, devem contribuir para processos de avaliação inclusivos e que tenham impacto nas dinâmicas de sala de aula (ibidem). A necessidade de um trabalho colaborativo tem em conta que o processo de avaliação deve ser multidimensional e permitir a partilha de informação entre diversos intervenientes. Uma informação que deve ter em conta: (i) As características dos contextos de vida do aluno e que necessariamente influenciam as suas aprendizagens e desenvolvimento, (ii) As interações que o aluno estabelece com os elementos desses contextos, (iii) As características dos alunos que facilitam essas interações e (iv) A sequência temporal em que essas interações se desenvolvem. Uma perspetiva que implica, para além de vários intervenientes, diversos instrumentos de recolha de dados que não somente os “referidos à norma”.

Alunos, pais e professores exigem especialistas e serviços de apoio especializado em avaliação inclusiva. No decorrer do projeto foi notada uma tendência para o trabalho «interdisciplinar» em detrimento de «multidisciplinar». A avaliação interdisciplinar integra o conhecimento e as perspetivas das diferentes áreas disciplinares especializadas de modo a considerar as questões holisticamente. Não é o mesmo que a abordagem multidisciplinar na qual os profissionais das diferentes disciplinas trabalham a par uns dos outros, mas não utilizam, necessariamente, uma única abordagem integrada e consensualizada. O trabalho interdisciplinar exige cooperação e colaboração a todos os níveis, entre todos os intervenientes na avaliação: é, em larga medida, orientado pelas tomadas de decisão locais referidas na secção anterior. (EADSNE, 2008, pp. 2-3)

O trabalho em equipa de cariz interdisciplinar promove a utilização de uma linguagem comum tal como é claramente referido na EADSNE (2008c, p. 52):

- Os procedimentos da avaliação inclusiva devem basear-se em conceções e valores comuns sobre a avaliação e a inclusão bem como sobre os princípios da participação e da colaboração entre os diferentes intervenientes no processo de avaliação;
- - A avaliação deve ter por objetivo ser capacitante para os alunos, fornecendo-lhes uma compreensão clara sobre o seu processo de aprendizagem motivando-os e encorajando-os para a sua aprendizagem futura.

Como perspectiva Spinelli (2002, p. 5), os processos de avaliação com base num trabalho de equipa facilita “determinar qual o funcionamento dos alunos, quanto à área académica, social, comportamental e/ou comportamento adaptativo”. Porque baseada na diversidade de olhares e perspetivas, a avaliação para as aprendizagens desenvolvida em colaboração, alavanca as respostas, também elas diversas e colaborativas, às necessidades específicas dos alunos. A possibilidade de promover espaços de ensino e de aprendizagem que respondam aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, garantindo a satisfação e os instrumentos necessários à gestão da diversidade e ao sucesso de todos. Na conceção de Pierangelo e Giuliani (2009), o trabalho em equipa e o papel que esta desenvolve é determinante no que se refere ao processo de avaliação de alunos com NEE. Também como se escreve no Guia Europeu de Boas Práticas da Comissão Europeia (Helios II, 1996, p. 46), a colaboração é condição essencial para o desenvolvimento da inclusão:

O diálogo e a interação são importantes para garantir os conhecimentos necessários e melhorar a qualidade do apoio a todos os alunos, incluindo os que têm necessidades especiais. Um importante meio de conseguir esta cooperação são as redes de professores e de outros profissionais.

Esta ação colaborativa no geral e, mais especificamente, no desenvolvimento do processo de avaliação para as aprendizagens é uma característica que se enquadra nas perspetivas inclusivas. Linha de força que apela à partilha de informação entre profissionais diversos e diferenciados. O paradigma inclusivo advoga, entre outros pressupostos, uma ação nas escolas baseada em “serviços organizados com base numa abordagem de apoio colaborativo que substituam o modelo tradicional baseado na avaliação do aluno, prescrição e ensino individualizado” (Porter & Ainscow, 1997, p. 39). No entender de Lima-Rodrigues *et al.* (2007, p. 17), o trabalho em equipa, desenvolvido no seio das escolas ao nível das suas diversas práticas, pode facilitar a reflexão sobre as mesmas bem como reconsiderar os seus valores. A colaboração possibilita a construção e o desenvolvimento de novas formas de trabalho e potencia as mudanças significativas na forma como os problemas são equacionados bem como nas respostas encontradas para esses problemas. Como entendem Felix; Colôa e Gonçalves (2006, p. 33):

Uma tal mudança requer que a Escola encare a cooperação como uma estratégia eficaz, perante os desafios colocados pela sua abertura à pluralidade de alunos com diferentes referentes, condições e necessidades educativas. A dinâmica da Escola deverá efetuar-se numa perspetiva de cooperação tendente à melhoria da qualidade, no atendimento a todos os alunos e a cada um em particular, de acordo com as suas necessidades específicas de acesso ao currículo.

Também Perrenoud (2000) apela à necessidade de conjugar sinergias para responder de forma coerente e eficaz às necessidades específicas de educação, quer sejam elas decorrentes de dificuldades acentuadas de aprendizagem, de deficiências ou de situações de exclusão social. Como entendem Madureira e Leite (2003), a colaboração deve ser tida como um princípio aglutinador e integrador da planificação e da ação no seio das escolas. Segundo a EADSNE, (2008c, p. 43), deve ser fomentada a criação de “equipas que trabalhem cooperativamente para a avaliação contínua nas escolas regulares”. Assim, o “enfoque é colocado no desenvolvimento de um trabalho colaborativo em que os especialistas trabalham com os professores, mas não assumem a responsabilidade pela avaliação dos alunos na ausência dos professores de turma”.

Os alunos com NEE, na sua grande maioria, necessitam de ter acesso a um conjunto de outros serviços; a colaboração facilita a criação de redes de profissionais como psicólogos, médicos, terapeutas, etc. A colaboração entre diversos profissionais pode potenciar, com maior eficácia e eficiência, respostas às necessidades específicas dos alunos, nomeadamente no desenvolvimento do processo de avaliação para as aprendizagens. Hallahan e Kauffman (1994) teorizam sobre as equipas de profissionais que interagem com alunos com NEE dizendo que existem:

- Equipas de pré-classificação (*Prerreferal Teams*) – são equipas essencialmente constituídas por docentes do ensino regular e da educação especial que colaboram para elaborar, recomendar e desenvolver estratégias específicas, direcionadas para o ensino de alunos com NEE de determinada turma. O principal objetivo é que o professor titular dessa turma assuma a responsabilidade de ensinar todos os alunos, independentemente das suas diferenças, mas a este pede-se que implemente estratégias de diferenciação pedagógica de modo a evitar o encaminhamento dos alunos com NEE para contextos mais restritivos.

- Equipas de apoio consultivo (*Colaborative Consultation*) – é a denominação dada à colaboração direta de um docente de educação especial com determinado docente titular de turma, para que sejam encontradas e implementadas estratégias de ensino mais eficazes para os alunos considerados diferentes. Pretende-se que exista uma partilha de responsabilidades relativamente ao processo de ensino e, inerentemente, aos processos de aprendizagem e de avaliação.
- Equipas de ensino cooperativo (*Cooperative Teaching*) – é o nome que os autores dão à colaboração entre determinado docente titular de turma e determinado docente de educação especial para que, no contexto de turma, desenvolvam um trabalho colaborativo para responderem, de forma mais eficaz, às especificidades dos alunos com NEE.

No entendimento de Antunes; Currais; Alves; Pires; Cavalinhos; Colôa; Silva e Gonçalves (2009, p. 73):

A ação de colaboração de outros técnicos, sejam professores de educação especial, psicólogos, técnicos de serviço social, ou outros, deve ser considerada como um recurso adicional que, em colaboração, tentará encontrar soluções operacionais e eficazes para os problemas que surjam na sala de aula. Assim, esse apoio poderá concretizar-se a três níveis: i) apoio direto ou indireto aos docentes titulares de turma; ii) apoio direto ou indireto às famílias e iii) apoio direto aos alunos.

A abordagem colaborativa no desenvolvimento do processo de avaliação para as aprendizagens remete para processos de avaliação inclusiva e para processos de avaliação para as aprendizagens diferenciados. Premissa assente num conjunto de mudanças que se desejam aos diversos níveis do sistema educativo. Como refere Valles (2009, p. 11)

A prática pedagógica protagonizada pelos docentes sofreu uma série de mudanças em função de novos paradigmas emergentes da metodologia científica, passando do tradicional ou clássico a um método muito mais humano e centrado na pessoa, o que implicou por sua vez mudanças na avaliação que, tradicionalmente, era nitidamente quantitativa, para passar a ser desenvolvida com uma abordagem mais qualitativa permitindo maior flexibilidade ao docente para avaliar a diversidade de alunos que tem a seu cargo.

Bairrão (1998), ao referir a Public-Law 94-142²⁴, enumera um conjunto de componentes essenciais para as práticas de inclusão entre eles o direito a uma avaliação justa e não discriminatória, ou seja avaliar numa perspetiva de educação inclusiva. Processos de avaliação para as aprendizagens que expressam o desejo de que todos os alunos tenham sucesso. No entender da EADSNE, (2008c, p. 49), muitos países europeus estão a orientar as suas políticas no sentido das práticas de avaliação serem mais inclusivas, “através da adaptação ou da modificação dos procedimentos comuns de avaliação para que possam ser acessíveis aos alunos com diferentes NEE”. Processo de avaliação que no entender do organismo antes citado se define por:

Um modelo de avaliação em contextos regulares de ensino em que as políticas e práticas são concebidas para promover, da melhor forma, o processo de ensino e de aprendizagem. O processo de avaliação inclusiva tem como objetivo promover a inclusão e a participação de todos os alunos vulneráveis à exclusão, incluindo os que apresentam NEE. (ibidem, 2008b, p.1)

O paradigma inclusivo aponta para uma avaliação para as aprendizagens que, no entender de Perrenoud (2008), corresponde a falarmos de avaliação formativa, ou seja dizer que é uma avaliação que ajuda o aluno a aprender. Este aspeto é também referido numa investigação levada a cabo em Portugal por Almeida e Rodrigues (2006) sobre a perceção dos professores do 1.º ciclo relativamente aos valores e práticas inclusivas. Nesta investigação os autores explicitam que os inquiridos são unânimes em reconhecer e valorizar o carácter formativo da avaliação. No entanto, como questiona a EADSNE EADSNE, (2008a, p. 4), “na essência, a questão crítica não é se a Avaliação para as Aprendizagens pode ser aplicada a alunos com NEE, mas antes como pode ser aplicada”. Questão que também se coloca a Valles (2009, p. 11-12):

Como pode ser levada à prática de uma forma mais flexível, onde não só se dê atenção ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, mas

24A Education for All Handicapped Children Act, algumas vezes referida pelos acrónimos EAHCA ou EHA ou ainda pela Public-Law 94-142 (Lei Pública – PL – 94-142), é uma lei aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América em 1975. Esta lei que influenciou as políticas relativamente ao atendimento de alunos com NEE em muitos países europeus, para além de diversas medidas inovadoras a vários níveis exigia a disponibilização de fundos federais para providenciar o acesso às escolas públicas de crianças e jovens com deficiências físicas e mentais. Esta lei exigia que os alunos com deficiência frequentassem as mesmas escolas que todos os outros alunos sendo necessário disponibilizar-lhes respostas educativas iguais ou o mais semelhantes possível das que eram disponibilizadas para todos os outros alunos.

podendo avaliar os seus alunos de forma a integrar e, para além disso, respondendo às suas diferenças.

Novamente no entender da EADSNE (2008b), um aspeto a destacar é a importância dada ao conceito de avaliação para as aprendizagens, entendido como um conjunto de procedimentos normalmente relacionados com uma ideia de “avaliação de natureza «qualitativa»”. Na perspetiva do Grupo De Discussão Sobre Avaliação Das Aprendizagens – EIEM [GDSAA]²⁵ (2007, p. 1):

A investigação realizada nos últimos anos evidencia com clareza o papel que a avaliação poderá ter na melhoria do ensino e das aprendizagens. Black e Wiliam (1998a; 1998b), num artigo de revisão de literatura sobre práticas de avaliação formativa, sublinham três resultados de grande alcance e significado: a) a prática sistemática de avaliação formativa melhora substancialmente as aprendizagens dos alunos; b) os alunos que mais beneficiam das práticas de avaliação formativa são os que têm mais dificuldades de aprendizagem; e c) os alunos que frequentam aulas em que a avaliação formativa é predominante obtêm melhores resultados em provas de avaliação externa (e.g., exames) do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação que predomina é de natureza sumativa.

Deste modo, parece-nos que o foco na avaliação para as aprendizagens referida na literatura como formativa é a que mais se coaduna com uma avaliação de cariz inclusivo. Como afirma a Associação dos Professores de Matemática (2005), os alunos avaliados com dispositivos de avaliação eminentemente formativos aprendem mais e, sobretudo, melhor. Para além disso, os alunos com mais dificuldades têm ganhos significativos quando avaliados com base em estratégias de avaliação formativa. Isto porque as suas aprendizagens são mais significativas e mais profundas. Segundo Santos (2008), o processo de avaliação formativa é aquele que:

- Se dirige ao aluno;
- Procura uma consciencialização por parte do aluno sobre a sua aprendizagem;
- É parte constitutiva da aprendizagem;
- Procura uma adaptação a uma situação individual, devendo assim respeitar a pluralidade e a diversidade;

²⁵ Encontro de Investigação em Educação Matemática realizado anualmente pela Secção de Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Esta citação foi retirada de um texto base apresentado, no encontro de 2007 realizado nas Termas de São Pedro do Sul, para a posterior discussão sobre avaliação das aprendizagens.

- Se foca tanto sobre os resultados como sobre os processos;
- Não se limita à observação, mas requer uma ação, uma intervenção sobre a aprendizagem e/ou sobre o ensino;
- Procura as razões que dão sentido às dificuldades ao contrário de as sancionar;
- Se dirige também ao professor para ajudá-lo a orientar a sua prática letiva.

Assim, em última análise o processo de avaliação formativa enquanto processo de avaliação para as aprendizagens parece apresentar maior garantia de respeito pela diversidade. Deste modo apresenta-se-nos como um processo que se baseia nos pressupostos do paradigma de educação inclusiva. No entanto, quando relacionamos os pressupostos do paradigma inclusivo com os pressupostos da avaliação para as aprendizagens verificamos que existe, tanto de forma explícita como implícita, um olhar crítico sobre a escola. Racional crítico que podemos relacionar com o que Ferreira e Rodrigues (2006) denominam de “crise da escola” ou “falência da escola”. No entender dos autores anteriormente citados “a existência de um sentimento social de profunda insatisfação pelo seu funcionamento, nos diferentes quadrantes da sociedade em que vivemos” (ibidem, p. 47). Entendimento que tem levado a que as organizações escolares procurem o reconhecimento de determinada qualidade e prestígio - cada vez mais através de certificação. No entanto esta tendência deve ser acompanhada de respeito pela diversidade e dignidade pessoal, solidariedade e inclusão sob pena de uma grave rutura intergeracional que leve a maior desigualdade, conflito e retrocesso formativo, logo insucesso (Pérez, 2006).

Para melhor compreendermos e sustentarmos esta perspetiva, recorremos ao paradigma denominado de crítico. Paradigma que olha para a organização escolar como um sistema complexo que é produto e produtor de dinâmicas e realidades no todo da sociedade. Como refere Gutiérrez (2001, p. 1), devemos entender as organizações escolares como sistemas em permanente interação com outros sistemas e que a escola “não é o único sistema que está em crise (...) a organização escolar é fruto da sociedade em que vivemos e é produtor, por seu lado, de sociedade. É o reflexo e o refletor do sistema sociocultural”. Esta interação constante que o sistema educativo mantém com outros sistemas obriga-o a um contínuo exercício de reflexão sobre si próprio de forma a comunicar alguma unicidade das suas políticas, culturas e práticas.

A desejável reflexão sobre o meio escolar será o primeiro passo para que o docente conheça os diversos cenários desse meio e a forma como os mesmos poderão

influenciar a atividade educativa. Um segundo passo será conhecer criticamente, para além do contexto de sala de aula e da escola, a sociedade que rodeia o aluno. Esta orientação à reflexão não pode ser, à luz do paradigma crítico, concebida como uma mera análise técnico-prática mas deve incorporar um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, encarando-se os professores como sujeitos comprometidos com o seu tempo (Marcelo, 1995). Para que se desenvolva a necessária reflexão é necessário fomentar, no interior das organizações escolares, um capital de partilha de informação e comunicação entre os diversos intervenientes do processo educativo.

Em qualquer organização nomeadamente no contexto organizacional de um agrupamento de escolas, a comunicação que é desenvolvida permite, a cada um dos profissionais, tanto nos seus sucessos como nos insucessos, perceber qual o seu papel bem como o papel assacado ao sistema de que fazem parte (Orgogozo, 1988). A autora antes referida também defende que as dificuldades encontradas na comunicação, no seio de uma organização, devem ser equacionadas com base nas imensas diferenças interpessoais e nas diferenças organizacionais “que estruturam as múltiplas estratégias de grupos de pertença e subsistemas às vezes conhecidos e outras vezes desconhecidos” (ibidem, p. 53). A comunicação é a própria identidade do agrupamento de escolas, define as suas matrizes culturais. Logo a comunicação organizacional (in)forma os processos de comunicação interpessoal que os diversos profissionais desenvolvem entre si e cria circuitos de retroalimentação que afetam os comportamentos de cada um desses profissionais no que respeita à comunicação interpessoal, redundando esta em padrões semelhantes aos do agrupamento de escolas enquanto organização. Aspeto que tende a transformar-se num dos fortes componentes da cultura organizacional bem como da visão estratégica assacada às lideranças, de determinada organização. O processo de comunicação é assim visto como essencial, um processo em que, como defende Habermas (1987), todos os intervenientes têm o mesmo poder. Este autor concebe a comunicação, no seio das organizações, como um exercício de argumentação e permanente construção de sentido, pelos quais se estrutura uma compreensão das relações sociais. Ainda quanto ao fator comunicação, Díaz (2008, p. 328) defende-o como sendo “pensado para a mudança social, para a transformação, para a argumentação, para o reconhecimento do outro-diferente, baseando-se na própria essência da sua missão transformadora e emancipadora dos sujeitos e que lhes é

própria”. É esta dinâmica de comunicação que permite olhar para as organizações escolares enquanto comunidades específicas. Como argumenta Pérez (2006, p. 53):

A pretensão de construir uma comunidade educativa exclusivamente a partir da operação aditiva dos esforços individuais será infrutuosa. Numa verdadeira comunidade transita-se facilmente do «eu» ao «nós» ou se se prefere, da atuação solitária à solidária.

Estes pressupostos de comunicação e reflexão, propostos pelo paradigma crítico, facilitam a (re)construção progressiva e consciente da escola enquanto comunidade aprendente. Visão da escola que, como constatamos, é defendida pelo paradigma de educação inclusiva e também sentido presente na perspectiva do paradigma crítico, aspeto que Pérez (2006, p. 59) descreve do seguinte modo:

A revisão de algumas definições sobre organizações que aprendem permite corroborar que, em geral, são tidas como entidades em que os seus membros cooperam, aumentam coletivamente as suas informações e capacidades, renovam-se e definem metas prioritárias.

Como defende o mesmo autor cria-se um compromisso ativo, entre todos os agentes educativos que leva à: (a) Melhoria permanente da organização, (b) Potenciação do funcionamento com base em trabalho de equipa, (c) Potenciação do desenvolvimento de objetivos comuns, (d) Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos diversos atores, (e) Análise crítica das ações de rotina, (f) Difusão de boas práticas, (g) Abertura e experimentação de novos métodos, (h) Predisposição para a mudança e (i) Manutenção de fluxos de circulação da informação tanto internos como externos.

Ainda na compreensão de Pérez (2006), esta visão assume que os conflitos, que possam surgir nas organizações escolares, podem ser positivos quando canalizados de forma pacífica e democrática em direção à inovação e mudança. Mudança que cria o sentido de uma comunidade inclusiva e acolhedora. Comunidade escolar que respeita e responde a todos os alunos segundo as suas necessidades. “Um sistema educativo que marginaliza algum setor da população em idade escolar do direito à educação é considerado, para além de violador de direitos, um sistema discriminatório” (Magendzo, 2001, p. 1). A resposta às necessidades de cada um dos alunos é uma obrigação moral e ética da escola. É no pressuposto de criar dinâmicas e respostas diferentes e diversas na escola que se enquadram as práticas de avaliação para as aprendizagens. Assim os

professores devem ser capazes de desenvolver, individual e coletivamente, processos de avaliação para as aprendizagens que permitam identificar as necessidades dos alunos de modo a mudar, de forma contínua, as tarefas e as estratégias educativas num esforço de adequação à diversidade e diferença dos alunos bem como dos seus contextos socioculturais (Fabregat, 1978). No olhar do paradigma crítico sobre a avaliação pedagógica, destaca-se a defesa de que é um processo que consiste num conjunto de tarefas que, num sentido dialético, permite a todos os intervenientes a apropriação (percecionar, compreender e responder) dos fenómenos do meio ambiente bem como dos saberes, de forma mais consciente e responsável (Trindade, 2001). Processo de avaliação para as aprendizagens que radica numa comunicação genuína e em rede entre todos os implicados nesse processo. Comunicação que no entender de Habermas (1987) se baseia no facto da autoridade do avaliador se relacionar com a possibilidade de todos os implicados se converterem em participantes ativos na ação comunicativa ou seja ativos no processo de avaliação. Recorrendo-se novamente às ideias de Trindade (2001, p. 19) a autora entende que:

O processo de avaliação é, cada vez mais, entendido como um processo de reflexão e autorreflexão no qual o avaliador se torna num agente de mudanças catalisador de uma autêntica comunicação. Como o processo didático, não só recolhe informações mas gera diálogo, reflexão e meta-avaliação, oferecendo ainda uma perspetiva emancipatória que leve os sujeitos (os atores na cena pedagógica, neste caso) a tornarem-se conscientes de si e dos seus atos, e portanto responsáveis pelas suas opções, tomadas livre e autonomamente. A avaliação suscita assim a existência de uma área de negociação necessária à construção e explicitação de significados.

Visto deste modo, o processo de avaliação para as aprendizagens permite maior participação de todos os atores, nomeadamente dos alunos. É um processo que reconhece a diversidade e as diferenças dos alunos, porque é encarado como um processo que respeita os seus direitos, valoriza a solidariedade e permite desenvolver, porque é reflexivo, atitudes de respeito mútuo. É um processo que se desenvolve com base na adequação ao outro com as suas diferenças, mas que é autónomo na sua capacidade de atuar e decidir (Magendzo, 2001). Valorizamos, assim, uma avaliação para as aprendizagens no quadro de uma escola da diversidade, uma escola das diferenças. Em consequência, no ponto que se segue, propomo-nos problematizar uma

outra dimensão do mapa conceitual deste estudo, o conceito de diversidade e a gestão dessa diversidade nos contextos escolares.

Do Como: A Gestão da Diversidade

O conceito de diversidade, sobretudo no âmbito educativo, tem vindo a assumir um sentido polissémico, produto da sua utilização pragmática. Sentido(s) decorrente(s), como sugerem Batallán e Campanini (2007), da sobreposição de diversas teorias referentes ao desenvolvimento infantil e às aprendizagens.

Aglomerado heterodoxo de significados etiquetado com o rótulo “necessidades educativas especiais”, o que pressupõe tratamentos pedagógicos específicos. Mais recentemente a utilização do termo tem vindo a alargar-se a grupos em situação socioeconómica frágil: “os pobres”. Seguindo-se implicitamente a lógica relativista, estas crianças reproduziriam padrões e códigos culturais do contexto local e familiar que dificultariam a sua capacidade para se apropriarem de aprendizagens escolares “normais”. A homologação de todos os sujeitos que, embora por diversas razões muito diferentes, se afastam da norma e expressam a “alteridade” na escola, completa-se pelos desenhos curriculares com o convite aos estabelecimentos escolares, geralmente da periferia, a desenvolverem ações pedagógicas específicas para os alunos que se considera culturalmente diversos. O caráter experiencial e contextualizado da aprendizagem, que o construtivismo contemporâneo realça, resulta reinterpretado assim como os horizontes cognitivos possíveis para o sujeito, o que potencia a oportunidade de uma pedagogia da diversidade que não é questionada. (Batallán e Campanini, 2007, p. 168)

Sentido último, dado pela citação anterior de que nos apropriamos no presente estudo. Assim, a diversidade é, nesta investigação, tida como uma característica inerente à natureza de cada ser humano. Natureza que radica na própria sociedade pois esta encerra, em si mesma, as diferenças, a pluralidade, a multiplicidade e a heterogeneidade de todos os seres humanos. Ao assumirmos esta convicção olhamos para o processo de ensino e de aprendizagem bem como para o processo de avaliação para as aprendizagens como elementos constituintes do processo de desenvolvimento pessoal e social de todos os alunos. Elementos que, para além de serem parte integrante do

processo de avaliação para as aprendizagens, apresentam características de interação e interdependência. Assim a diversidade transforma-se e assume-se como um recurso valioso que está ao alcance de todos os docentes. Como refere Stoer (2000, p. 163):

Admite-se que é essencial que as crianças (e os jovens) vejam que muitos aspetos, muitos saberes da sua cultura de origem, embora diferentes, são tão importantes, tão interessantes, que a escola os toma em consideração, usa e trabalha nas suas atividades normais. Admite-se a importância de, em vez de permitir que os alunos que pertencem a grupos socioculturais minoritários se fechem em guetos socioculturais, se tente que a par da valorização dos saberes dos seus grupos de origem eles adquiram, também, as aprendizagens várias consideradas importantes para as escolas. Nada será mais enriquecedor sobre o ponto de vista afetivo e também cognitivo, mesmo (ou sobretudo) para os alunos pertencentes a grupos dominantes, do que consciencializar a riqueza cultural de outros grupos. Por tal razão: pensamos ser importante favorecer, quer através de atividades curriculares, quer por meio de propostas exclusivamente lúdicas, trocas de saberes entre os diferentes grupos presentes na sala.

Ainda Stoer e Magalhães (2005) propõem-nos uma análise da legitimação das diferenças apelando epistemologicamente ao pensamento hegemónico ocidental. Assim destacam quatro modelos de abordagem a esta problemática. Ao primeiro modelo denominam de etnocêntrico. Neste modelo o outro é percecionado como diferente por referência ao seu desenvolvimento (cognitivo e cultural), uma ideia que induz à dominação do outro.

Fundada na boa consciência civilizacional do Ocidente, a alteridade não é só julgada a partir dos cânones estabelecidos como normais, como esta normalidade se torna normativa, isto é, a forma de pensar, de viver e de organizar a vida das sociedades ocidentais é obviamente postulada como superior à das outras sociedades e culturas. (ibidem, p. 138)

Numa segunda perspetiva os autores (ibidem) teorizam sobre o que denominam de modelo da tolerância. Por referência a este modelo o outro é percecionado como diferente mas as suas diferenças são observadas com base num padrão que as reconhece, as legitima e as tolera. Abordagem que pressupõe a guetização/separação do outro do convívio com os restantes membros de determinada sociedade, de determinada comunidade.

Já não sendo suscetíveis de ser colonial e exoticamente colocados fora do nosso convívio, urgia que lhes fosse atribuído um 'lugar' (...). É a ação daquele que tolera sobre aquele que é tolerado (...). A inspiração cristã e humanista não chega para esconder a arrogância ética e epistemológica daquele que diz que tolera. (ibidem)

Quanto ao terceiro modelo, denominado modelo da generosidade, os autores dizem que as diferenças do outro são percebidas e assumidas enquanto construção do Ocidente. O Ocidente enquanto mundo privilegiado e confortável olha para os outros mundos com um sentido de culpabilidade. Por este motivo o mundo ocidental investe em programas políticos para cuidar desses outros mundos. Com base neste modelo preconiza-se a emancipação do outro/dos outros, percecionados como diferentes. “Supõe-se que a sua emancipação é a nossa emancipação. São os «sem-voz» que têm que falar, mesmo que não queiram” (ibidem). Por último Stoer e Magalhães (ibidem) propõem o modelo relacional. Modelo que, à luz da abordagem que privilegiamos no presente estudo, interessa reter. Esta abordagem advoga que os outros são percecionados como diferentes porque nós também somos diferentes e a diferença está na relação entre diferentes, daqui decorre que:

Ao assumirmos que a diferença também somos nós (o «nós» transforma-se em «eles»), é a nossa própria alteridade que se expõe na relação. Recusa da ação unilateral, por mais generosa que seja, sobre a alteridade, como se esta tivesse como natureza por nós cuidada e agida. (ibidem, p. 138)

O postulado de que a diferença somos nós implica que esse nós se transforme no produto do conflito sobre e com o(s) outro(s) nós. Porém, no modelo relacional proposto por Stoer e Magalhães (ibidem), o conflito não surge nos espaços de relação enquanto fator de obstáculo à transformação e mudança das comunidades. Contrariamente o conflito é tido como o ponto de partida para a (re)negociação do contrato social, da transformação e mudança social; por este motivo a emancipação da diferença torna-se o principal objetivo. Assim, é essencial que a escola implemente dinâmicas de gestão da diversidade, assentes na emancipação das diferenças que são mediadas pela relação e pela comunicação entre o “eu diferente” com o “outro diferente” porque as diferenças somos “nós”. Desta forma o facto de sermos diversos,

de nos percecionarmos e sermos percecionados como diferentes, transforma-se o centro da relação e esta, porque imbuída de comunicação crítica e argumentativa, é igualitária, é inclusiva. “Com alguma frequência, o mundo que generosamente queremos construir para os outros é precisamente o mesmo em que nós próprios queremos ser incluídos. Então importa lutar pela inclusão pois é lutar pela afirmação da diferença própria e não para um mundo próprio” (ibidem, p. 123). Na compreensão de Duschatzky (1996, p. 49):

O universal não seria, então, a socialização de valores homogêneos ou de significados únicos mas sim a universalização do direito a interpretar as diferenças, de modo a que possamos dialogar com elas. O Universal jogar-se-ia na construção de uma cultura escolar que processa as diversidades.

Deste modo, afastámo-nos da perspectiva de relativismo cultural que olha para a diversidade num plano mais normativo e de controlo de comportamentos. Perspetiva que advém, no que se refere ao sistema educativo, de um aparente paradoxo: Por um lado, a obrigatoriedade de frequentar a escola bem como difundir e defender uma norma universalmente válida para todos os alunos e, por outro lado, assumir como sua a obrigação de respeitar e fazer respeitar as diferenças. Premissas que decorrem do facto de, no seu seio, existirem alunos que pela sua natureza humana são portadores de particularidades, de diferenças (Batalln e Campanini, 2007). Também neste sentido nos orienta Valles (2009), quando relaciona a dimensão diversidade com a dimensão avaliação pedagógica. No entanto os autores salientam, de forma crítica, o sentido tradicional e homogeneizador com que muitas vezes é encarado o tema da avaliação pedagógica.

Esta nova conceção vai mais além do que simplesmente o produto da aprendizagem; no entanto, até ao momento, os docentes desenvolvem de forma tradicional os processos de ensino e de avaliação para alunos homogêneos, quer dizer, como se todos os alunos fossem totalmente idênticos no que respeita às características de desenvolvimento, ritmos de aprendizagem, contextos socioculturais entre outros. Isto faz com que ao chegar a uma turma alguma criança, adolescente ou adulto com alguma deficiência severa, ou alguma característica de personalidade que saia da norma, o docente manifesta temor em responder a estes alunos, discriminando-os. Valles (2009, p. 14)

Por um lado temos uma escola que reconhece a diferença, por outro lado não está atenta à diversidade à equidade. Uma matriz de ação paradoxal que se insere num racional que Rodrigues (2013) descreve como diagnósticos de doença múltiplos que são feitos às escolas. “Para alguns, a escola está doente porque cria exclusão; paradoxalmente, para outros, o mal da escola é ter deixado de fazer seleção mais rigorosa dos alunos, em suma, ser demasiado inclusiva” (ibidem, p. 87). Como realiza Perrenoud (1999, p. 181), “estes modos de funcionamento exigem especialmente uma nova conceção de equidade e de igualdade face ao sistema, uma certa tolerância face à desordem e à diferença, capacidades de autorregulação e de autoavaliação de uns e de outros”. Perspetiva a que Rodrigues (2013) também alude por contraponto com o sentido que estes conceitos tinham no início do século XIX, no advento da escolaridade obrigatória, reconhecendo que é um assunto que nem sempre é bem entendido.

Promover a equidade na educação continua a ser um enorme desafio no século XXI. E no nosso país certamente. A possibilidade de dar a cada aluno os conteúdos, o seu grau de complexidade através de estratégias que lhe permitam uma aprendizagem eficaz é um assunto em aberto e frequentemente mal entendido. (Rodrigues, 2013, p. 74)

Assim, o problema a resolver já não radica tanto no direito de acesso à educação mas centra-se, sobretudo, nos aspetos de equidade ou seja os direitos na educação. Como refere Rawls (2002) a sociedade, acrescentando nós, bem como a escola enquanto organização social formal, encara a igualdade como princípio ético. Este pressuposto infere que a diversidade, requer equidade no tratamento de diferentes grupos sociais. Um dos grupos que mais visibilidade tem tido nesta reivindicação/assunção de direitos e deveres para a sua integral realização e participação, para a sua inclusão, tem sido o dos cidadãos com NEE (Giddens, 2004). Independentemente desta realidade, a(s) diversidade(s) dos alunos que frequentam as nossas escolas são um desafio, tanto no que respeita aos modelos organizacionais e à gestão como no que se refere à tomada de decisão sobre os processos pedagógicos mais adequados, nomeadamente quanto ao processo de avaliação pedagógica. Desafio ainda mais pertinente quando esse processo remete para aprendizagens que são significativas para os alunos e que apontam para o desenvolvimento de uma funcionalidade organizada em redor dos interesses e das necessidades dos mesmos. Necessidades manifestadas em determinado contexto

sociocultural específico. Como já referimos em outros momentos desta narrativa, os processos de avaliação pedagógica, interagindo com os processos de ensino e de aprendizagem, assumem-se como uma ferramenta destes últimos processos bem como de orientação formativa dos percursos do aluno. Segundo Bordas e Cabrera (2001, p. 3):

Hoje a aprendizagem e a avaliação devem ter em consideração o desenvolvimento do próprio estudante, quer dizer, as suas expetativas, o seu nível inicial, os seus estilos de aprendizagem, os seus ritmos e interesses..., as suas necessidades e projeção no futuro. É desta perspetiva que o desafio da avaliação se deve abordar, para ser congruente com as teorias que se propõem para uma aprendizagem significativa e respeitadora das diferenças individuais e culturais dos alunos e das suas necessidades.

A problematização que temos vindo a tecer permite-nos, em nosso entender, compreender com maior propriedade algumas das questões do presente estudo. Problematização que pretende qualificar cada um dos conceitos envolvidos no desenvolvimento da presente investigação. Agora importa direcionarmos a nossa atenção para a compreensão mais aprofundada e geral do conceito de avaliação pedagógica. Um foco que desenvolvemos seguidamente, não só no que respeita à sua perspetiva histórica e evolutiva, como à sua multiplicidade de significados, nomeadamente no que se refere à avaliação para as aprendizagens.

Capítulo III

Avaliação Pedagógica e Aprendizagem

Se vais a empreender a viagem até
Itaca
Pede que o teu caminho seja longo,
Rico em experiências, em
conhecimento.
(...)

Kavafis²⁶

²⁶In Kavafis, K. P. (1994). Poemas. Barcelona: Seix Barral, pp. 278-279

Toda a atividade humana radica no pressuposto do desenvolvimento de processos de aprendizagem, vista esta como um processo que decorre ao longo de toda uma vida. É um processo contínuo inerente ao ser humano, que tem como grande objetivo regular a ação dos sujeitos. Assim, constitui-se um dos elementos considerados essenciais de toda a atividade educativa porque incide sobre todos os outros (Capita, 2009). Incidência que infere à avaliação pedagógica um papel central. No entanto, dependendo dos tempos e das abordagens, podem mudar os significados, os procedimentos, as funções e o nível da sua formalização. Formalização que nos remete, não só à conceitualização e ao desenvolvimento de práticas mas também para os aspetos legislativos. Assim, embora a história da avaliação venha a ser objeto de sistematização em estudos muito recentes, tem vindo a identificar-se a existência de dispositivos de avaliação com diversas funções desde há muitos anos.

A avaliação enquanto prática parece ser tão antiga quanto a própria aprendizagem, embora não haja estudos muito sistematizados sobre a história da avaliação. (...) Podemos dizer que a avaliação tinha diversas funções: permitir fazer um ponto da situação e tomar uma decisão, mas também proteger quem não tinha o conhecimento e a destreza necessários para a ação, permitindo assim, através destes balanços, o desenvolvimento dessas destrezas. Usando uma linguagem mais atual, podemos dizer que a avaliação tinha uma função sumativa associada ao balanço, mas também estava intrinsecamente ligada a uma perspectiva formativa pois era contributiva para o desenvolvimento das aprendizagens de cada sujeito. (Santos *et al.*, 2010, p. 7)

No sentido de melhor compreendermos a que se refere este conceito e, porque não, contribuirmos para a referida sistematização histórica, neste capítulo propomo-nos abordar tanto as diversas funções da avaliação pedagógica como a sua relação com outros processos educativos, nomeadamente a aprendizagem, bem como tentaremos clarificar o próprio conceito de aprendizagem. No entanto, antes parece-nos importante contextualizar, tanto do ponto de vista histórico como conceitual, o conceito de avaliação pedagógica.

Do Processo de Avaliação Pedagógica: Uma Abordagem Histórica e Concetual

A contextualização, do ponto de vista histórico e conceptual, enquanto realidade social, parece-nos primordial no estudo de qualquer disciplina. No que se refere à avaliação, esta abordagem torna-se especialmente importante, “pois trata-se de uma disciplina que sofreu profundas transformações concetuais e funcionais ao longo da história e, sobretudo, no decorrer do século XX” (Escorza, 2003, p. 11). No entanto, muito antes deste século são descritas ações de avaliação, ao lançarmos um olhar pelos tempos mais remotos podemos identificar, integrados em processos sociais específicos, diversos procedimentos avaliativos. Escorza (ibidem) refere ações desse tipo na China imperial, há mais de três mil anos, para selecionar os altos funcionários do estado ou na Grécia e Roma, onde os professores utilizavam exames. Este autor (ibidem), citando MacReynold (1975), menciona que o tratado mais importante de avaliação na antiguidade é o *Tetrabiblos* da autoria de Ptolomeu. Já em plena Idade Média, no meio universitário, os exames tornam-se um procedimento avaliativo muito comum. No Renascimento os procedimentos de seleção foram-se intensificando e generalizando. Como exemplo temos o exame para o estudo das ciências de Huarte de San Juan (ibidem).

No entanto, é no decorrer do século XX que a avaliação se assume, verdadeiramente, como uma disciplina.

Começado o século XX estabelecem-se os sistemas nacionais de educação e aparecem os diplomas de certificação, após a superação dos exames (exames de estado). Segundo Max Weber (Barbier, 1993), surge um sistema de exames de comprovação de uma preparação específica para satisfazer as necessidades de uma nova sociedade hierárquica e burocratizada. Nos Estados Unidos, em 1845, Horace Mann começa a utilizar as primeiras técnicas avaliativas do tipo “teste” escrito, que se estendem às escolas de Boston, e que iniciam o caminho em direção a referentes mais objetivos e explícitos por relação com determinadas destrezas de leitura e escrita. No entanto, não se trata ainda de uma avaliação sustentada num enfoque teórico, mas sim algo que corresponde a práticas em boa medida rotineiras e com frequência baseadas em instrumentos pouco fiáveis. (ibidem, p. 12)

Pese a identificação destas práticas, a disseminação da avaliação educativa, o interesse generalizado bem como a variedade de perspectivas que se tem da mesma, começa a diversificar-se à medida que aumenta a procura e o acesso à educação. Incremento que se verifica, sobretudo, quando esse acesso é formalizado, em vários países, enquanto sistema organizado de ensino, da responsabilidade do estado. A partir deste marco, a função da avaliação é descrita sobre diversos constructos que têm influenciado, de forma mais ou menos direta, as práticas de avaliação pedagógica.

A avaliação pedagógica é um fator de tal forma importante nos sistemas educativos que, em situação da implementação de reformas, Murphy e Torrence (1988) conferem-lhe lugar central. Embora o processo de avaliação pedagógica possa ser encarado como um processo central e um facilitador de mudanças, a ideia contrária também pode ser encontrada na literatura. Como alertam Murphy e Torrence (ibidem), a maior parte das vezes, os aspetos referentes à avaliação pedagógica constituem-se como obstáculo à inovação curricular, ao aperfeiçoamento das metodologias e à mudança de atitudes tanto de professores como de alunos. Em sentido contrário, Simon (1992) desvaloriza essa componente obstaculizadora e realça a sua dimensão evolutiva ao afirmar que as alterações têm sido significativas relativamente à própria forma de encarar a avaliação. Aspeto que não inibe o autor antes referido, de associar o sucesso dessas alterações a outras mudanças operadas tanto no todo dos sistemas educativos, como ao nível das necessidades das diversas sociedades. Necessidades que são marcadas pelos diversos tempos sociais, lógicas socioculturais e organizacionais bem como económicas. Com base nesta matriz de (inter)relações parece-nos natural corroborar a afirmação de que:

Algumas características da educação, bem como das formas como, de modo mais ou menos explícito, se interpreta e/ou se utiliza a sua ação e os efeitos que dela resultam, parecem estar intimamente relacionadas com o contexto em que têm lugar. (Cortesão, 2005, p. 4)

Nesta linha de pensamento, em diferentes épocas, assiste-se a “possíveis relações que poderão ter existido entre educação e contextos socioeconómicos, políticos e científicos diversificados” (ibidem, p. 1). Relações que influenciam todos os processos educativos nomeadamente os que respeitam à avaliação pedagógica. Como defendem Estrela e Teodoro (2009, p. 83):

As políticas educativas e curriculares devem ser entendidas como o produto de múltiplas influências e interdependências, constituindo um processo de *bricolage* (Ball, 1994) que reflete interesses, valores, princípios e regras que, em determinado momento, são dominantes ou não (Pacheco, 2002).

Também no entendimento de Gipps (1999), a avaliação é influenciada por fatores económicos e socioculturais. Constatação que leva, segundo o mesmo autor, a que a avaliação em contexto educativo assuma formas, funções e propósitos específicos de modo a satisfazer as necessidades emergentes, tanto de cada época como de cada contexto particular. Para Guba e Lincoln (1989), a avaliação em educação é um processo em contínuo desenvolvimento que resulta da (re)construção de significados, envolvendo um conjunto de interações. Esta panóplia de interações e influências parece-nos ser partilhada por Afonso (1998, p. 109) ao defender que:

A tipologia das crises do capitalismo proposta por Jurgen Habermas (1973), bem como a tipologia das estratégias de legitimação compensatória de Hans Weiler (1983), têm sido utilizadas por alguns autores do campo da educação em trabalhos que procuram, de forma exploratória, estabelecer articulações sociológicas entre políticas educativas e avaliativas (Hargreaves, 1989; Ângulo, 1993).

Nóvoa²⁷ (2008a) ao referir-se, de modo geral, à história da avaliação defende que a mesma tem sido influenciada por discursos ora mais psicológicos, ora mais sociológicos ou económicos que não se excluindo, se misturam e combinam, “dando origem a diferentes modalidades e práticas de avaliação”. Na mesma linha de pensamento Fernandes (2008a, p. 55) entende que:

A evolução dos significados que se foram atribuindo à avaliação não se pode desligar dos contextos históricos e sociais, dos propósitos que se pretendiam alcançar ou das convicções filosóficas dos que tinham algo a ver com a conceção, desenvolvimento e concretização das avaliações.

Assim, a qualificação do conceito de avaliação é caracterizada, não só por uma larga história (Stufflebeam & Shinkfield, 1987), mas por ser permeável às ideias tanto

²⁷ In prefácio do livro de Fernandes, D. (2008a). Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Lisboa: Texto Editores.

sociais, como económicas ou políticas. Se nos centrarmos no momento em que a avaliação começa a ser encarada enquanto disciplina, podemos estabelecer, com base em Cabrera (1986) e com a obra de Tyler como marco, três grandes épocas. À época de Tyler, Cabrera (ibidem) denomina de “nascimento”, depois estabelece uma época anterior a Tyler que nomeia como “antecedente” e uma outra, posterior, que apelida de “desenvolvimento”. É consensual que a partir da obra de Tyler opera-se “o nascimento da verdadeira avaliação educativa” (Escorza, 2003, p. 14). É uma mudança operada gradualmente com base em críticas que fazem com que a partir dos anos 40, do século XX, as práticas de avaliação com base no paradigma positivista comessem a denotar algum declínio. Escorza (ibidem) refere Pieron (1968 e 1969) e Bonboir (1972) como os impulsionadores de uma corrente crítica às práticas avaliativas centradas na medição, conhecida por docimologia. No entanto, como já referimos, é com Tyler que se materializa uma mudança significativa e reconhecida por todos os autores que teorizam sobre avaliação.

Como o pai da avaliação educativa pelo trabalho que desenvolveu ainda nos anos 30 e 40 e que ao longo de vinte e cinco anos veio a ter uma influência muito significativa na educação e na avaliação, particularmente a partir da utilização de testes”. (Fernandes, 2008a, p. 58)

Os constantes apelos de Tyler, para a eficácia dos programas de ensino bem como para o valor intrínseco da avaliação e para a melhoria da educação nos Estados Unidos da América, começam a ter implantação e eco, não só nesse país como em várias partes do mundo. Para esta realidade, no caso específico dos Estados Unidos da América, contribuíram os desencantos relativos ao sistema educativo que emergiam na sociedade americana. Assim, Tyler potencia o início de um processo de singularização da avaliação no contexto educativo e desenvolve, bem como sistematiza, aquele que é considerado o primeiro método de avaliação educativa. Neste contexto a sua obra estabelece que a avaliação determina se os objetivos, em redor dos quais se constrói o currículo e que constituem a base da programação do ensino, foram atingidos após terem sido estabelecidas as condições para a sua comprovação. A avaliação proposta por Tyler não se cinge à simples medição porque propõe a descrição de “padrões de pontos fortes e de pontos fracos” (ibidem, p. 57). Conforme à ideia de Escorza (2003), a

avaliação proposta por Tyler realiza a formulação de juízos de valor sobre a informação recolhida.

Stufflebeam e Shinkfield (1987) bem como Stufflebeam, Madaus e Kallaghan (2000) identificam seis épocas, relativamente ao percurso histórico da avaliação: (i) Época da reforma (1800-1900), (ii) Época da eficiência e do *testing* (1900-1930), (iii) Época de Tyler (1930-1945), (iv) Época da inocência (1946-1956), (v) Época da expansão (1957-1972) e (vi) Época da profissionalização (a partir de 1973 até à atualidade). Stufflebeam e Shinkfield (ibidem) propõem, mais tarde, outra abordagem histórica cujos períodos marcantes denominam como: (i) Idade tyleriana (de 1930 a 1940), (ii) Idade da inocência (de 1946 a 1957), (iii) Idade do realismo (de 1958 a 1972) e (iv) Idade do profissionalismo (de 1973 à atualidade). Já Guba e Lincoln (1989) classificam a história da avaliação enquanto uma sucessão de quatro gerações: (i) A da medição, (ii) A da descrição e (iii) A de julgamentos ou valorizações. Segundo estes autores (ibidem) atualmente estaríamos na quarta geração. Momento histórico baseado no paradigma construtivista e nas necessidades dos *stakeholders*, ou seja nas necessidades dos decisores, dos verdadeiros interessados por determinado processo de avaliação.

Circunscrevendo-nos aos anos 70, constatamos que estes são ricos no aparecimento e na proliferação de abordagens avaliativas. “Trata-se portanto, de uma época caracterizada por uma pluralidade concetual e metodológica” (Escorza, 2003) que, no entender de Fernandes (1994, p. 9), podemos identificar do seguinte modo: (1) Avaliação centrada nos objetivos de desempenho (Tyler), (2) Avaliação orientada para a decisão (Stufflebeam), (3) Avaliação centrada nos consumidores ou participantes (Scriven), (4) Avaliação desenvolvida na prática profissional, nos especialistas (Eisner), (5) Avaliação da clarificação de alternativas contraditórias (Levine, Wolf) e (6) Avaliação orientada para a participação (Guba, Stake).

Independentemente das denominações, fases e abordagens com que os diversos autores, num ou noutro momento, descrevem a histórica da avaliação, existem pontos de encontro que marcam, por vezes até à atualidade, a forma como foram ou são concebidas as práticas avaliativas. Destacamos o facto de quase todos os autores citados terem como marco os finais do século XIX. Época que desperta o interesse pela medição dos comportamentos humanos e em que, gradualmente, se afirmam os testes psicométricos, com o objetivo de medir, classificar e selecionar. Este período que se estende, com mais ou menos influência, pelo século XX mantém, na atualidade, os seus

defensores. Estes, na generalidade, entendem avaliação e medida como sinónimos (Fernandes, 2008a). Em última análise, segundo a perspetiva antes enunciada, as pessoas são o que medem os testes. A defesa desta “corrente avaliativa” deve-se, em parte, às fragilidades atribuídas à investigação no âmbito das ciências sociais.

A investigação em ciências sociais, sem método e sem uma base sistemática de ataque aos problemas, era pressionada ou aconselhada, nomeadamente por Stuart Mill, a seguir o método experimental, no sentido de se afirmar junto da comunidade científica e de ganhar credibilidade (Guba & Lincoln, 1998; Madaus & Stufflebeam, 2000). Ora, os testes e outros instrumentos destinados a medir aptidões ou aprendizagens humanas permitiam quantificá-las, compará-las ou ordená-las numa escala. (ibidem, p. 56)

Como escreve Escorza (2003), a defesa do processo de avaliação enquanto medição e quantificação implica práticas de avaliação condicionadas por fatores como: (a) A disseminação de correntes filosóficas positivistas que colocam a ênfase na observação e experimentação, nos dados e nos factos como únicas fontes de conhecimento, (b) A influência das teorias evolucionistas que defendem a medição das características dos seres humanos bem como das diferenças apresentadas entre eles, (c) O desenvolvimento dos métodos estatísticos e (d) O desenvolvimento da sociedade industrial que pressionava no sentido de se encontrarem mecanismos de certificação, acreditação e seleção de alunos com base na medição das aprendizagens.

Pese esta linha de força é também nos anos 70 do século passado que sobressai uma dicotomia de posicionamentos que se vinha acentuando. Dicotomia que apresenta contornos muito rígidos e que podemos mesmo considerar de confronto. Por um lado, o paradigma positivista/quantitativo que insiste na formalização de teorias que implicam a medição objetiva dos fenómenos e a sua contrastação empírica. Por outro lado, um paradigma humanista/qualitativo que enfatiza a interpretação dos fenómenos humanos valorizando o ponto de vista dos atores. Para ilustrar esta dicotomia Gimeno e Pérez (1983) procedem ao agrupamento, por relação a um ou outro paradigma, dos autores que consideram mais marcantes para esta época e apresentam as características dos dois paradigmas. Aspetos que sintetizamos no quadro que se segue:

Tabela 1 Comparação entre Paradigma Positivista e Paradigma Qualitativo

Paradigma Positivista ou experimental	Paradigma Qualitativo
<p>Objetividade da avaliação; Método hipotético-dedutivo; Metodologia estatística; Ênfase nos produtos; Controle das variáveis; Informação quantitativa; Educação como um processo tecnológico, portanto eticamente neutral; A avaliação suporta a planificação prévia e é externa ao processo de ensino.</p>	<p>A objetividade é sempre relativa; É suposto a avaliação entender e valorar os processos e resultados de um programa educativo; A avaliação não é neutra; A avaliação deve responder também a questões de justificação e aos efeitos não intencionais da aprendizagem; Nem a educação nem a avaliação podem compreender os processos tecnológicos desligados da esfera dos valores; Os efeitos não previstos, secundários e a longo prazo são tanto ou mais significativos que os de curto prazo e previstos; Os resultados da aprendizagem não serão somente condutas, capacidades e conhecimentos mas também processos de pensamento, análise, a interpretação, capacidades complexas de investigação, compreensão e resolução de problemas; - Ênfase nos processos; - Singularidade das situações concretas; Técnicas de investigação de campo; Os problemas definem os métodos. Pluralidade e flexibilidade metodológica; Não recusa os dados quantitativos nem se esquece dos resultados; Desenho flexível; Informação para os atores da atividade educativa.</p>

Como concretiza o quadro anterior, o paradigma positivista coloca a ênfase na realização de medições e quantificação dos comportamentos dos sujeitos e/ou grupos sociais. O seu principal objetivo consiste na explicação dos fenómenos, na confrontação de teorias e práticas, na deteção de discrepâncias, na análise estatística e na tentativa de estabelecer relações e generalizações. Quanto ao paradigma qualitativo pretende,

sobretudo, com base em discursos e narrativas por relação com as vivências sociais e culturais dos sujeitos, descrever e interpretar. O seu principal objetivo é realçar significados compreensivos e descritivos dos motivos e crenças em que se baseia a ação desses sujeitos. Em alguns momentos, este modelo de pensamento e ação procura o desenvolvimento de conceitos e teorias relativas a realidades complexas. Ideia que coloca a ênfase no significado, contexto, perspectiva holística, concepção dos participantes assim como da sua atividade enquanto um todo sociocultural complexo. Embora nos últimos anos da década de 70 do século passado se observe uma importante aproximação das duas perspectivas antes descritas, a avaliação continua a ser objeto de uma diversidade concetual que gravita em redor de um ou outro paradigma, situação, por vezes, de difícil conjugação. Harmonização ainda mais árdua quando, gradualmente como já aludimos, se começaram a delinear movimentos críticos aos processos de avaliação referenciados ao paradigma positivista. A crise económica, os conflitos advindos da guerra-fria, com o foco na supremacia da União Soviética no que diz respeito aos programas espaciais, fizeram aumentar as pressões na escola pública, ampliando as pressões também para a prestação de contas. Como defende Escorza (2003, p. 17):

Esta nova dinâmica em que entra a avaliação faz como que, embora centrada nos alunos como sujeitos que aprendem, e sendo o objeto de valoração o rendimento dos mesmos, as suas funções, o seu enfoque e a sua última interpretação variará segundo o tipo de decisão que se pretende tomar.

No entanto, no entendimento de Escorza (*ibidem*), pese estes avanços, os testes estandardizados não são abandonados e conhecem, ao longo dos tempos, momentos de grande pujança e implementação. A par do desenvolvimento dos testes estandardizados observam-se avanços na tecnologia da medição e nos princípios estatísticos. Deste modo, a avaliação continua a ser vista, por muitos, como uma atividade objetiva. Assim, Escorza (*ibidem*) refere que a multiplicidade concetual faz emergir: (a) Diferentes conceitos de avaliação, (b) Diferentes critérios, (c) Pluralidade de processos avaliativos, (d) Pluralidade de objetos de avaliação, (e) Diversidade da informação necessária num processo avaliativo, (f) Pluralidade das funções da avaliação no âmbito educativo, (g) Diferenças relativas ao papel assumido pelo avaliador, (h) Pluralidade de clientes da avaliação e (i) Pluralidade metodológica. No entanto, Stufflebeam e Shinkfield (2007, p.

58) referindo-se especificamente à avaliação de programas registam que, embora perante uma multiplicidade de conceitos de avaliação, é possível procedermos a diferenciações, nomeadamente:

Entre teorias gerais e específicas de avaliação de programas. Uma teoria geral de avaliação de programas caracterizaria a natureza da avaliação desse programa, não obstante o assunto, o tempo e o espaço. Uma teoria tão geral cobriria um grande leque de avaliações de programas, denotando as suas características modais – incluindo a lógica e os processos do discurso avaliativo – e descreveria, no geral, como a avaliação de programas deve decorrer e ser justificada. As teorias específicas da avaliação de programas têm muitas das características das teorias gerais, mas encontram-se limitadas ao esclarecimento das avaliações de programas que estão confinados a determinados contextos, posições, ou a períodos de tempo substantivos e específicos.

É nossa crença que a ideia, explicitada anteriormente, de diferenciação entre teorias gerais e específicas, pode ser generalizada a outro tipo de avaliações para além da avaliação de programas, nomeadamente no que se refere à avaliação pedagógica. Com base nesta convicção, parece-nos interessante realçar as principais abordagens metodológicas e perspectivas de avaliação gerais que, de algum modo, coexistem nos tempos atuais. Para este fim, recorreremos novamente a Escorza (2003, pp. 32-33) que, citando Castillo e Gento (1995), nos propõe os métodos de avaliação que explanamos nos quadros que se seguem. Assim, sugere-se num primeiro quadro o modelo denominado de condutivista-eficientista, posteriormente o modelo, chamado pelo autor, de humanístico e no último quadro o modelo holístico:

Tabela 2 Modelo Condutivista-Eficientista

Método/autor	Finalidade da avaliação	Paradigma dominante	Conteúdo de avaliação	Papel do avaliador
Consecução de objetivos Tyler (1994).	Medição de objetivos atingidos.	Quantitativo	Resultados	Técnico externo.
CIPP Stufflebeam (1967).	Informação para posterior tomada de decisões.	Misto	C (contexto) I (Input) P (processo) P (produto)	Técnico externo.

Figura (countenance) Stake (1967).	Valorização de resultados e processos.	Misto	Antecedentes, transações, resultados.	Técnico externo.
CSE Alkin (1969).	Informações para a tomada de decisões.	Misto	Centrados nas respostas a necessidades.	Técnico externo.
Planificação educativa Cronbach (1982).	Valorização de processos e produtos.	Misto	U (unidades de avaliação) T (tratamento) O (operações)	Técnico externo.

O modelo condutivista e de eficiência social radica na valorização das habilidades e capacidades dos alunos. Capacidades passíveis de ser observadas e quantificáveis/medíveis. Nesta lógica, a avaliação recai sobre as aprendizagens que são em si mesmas comportamentos considerados socialmente adequados. Ação que recorre ao reforço positivo quando se está em presença de um comportamento desejado e ao reforço negativo para inibir comportamentos considerados inadequados/indesejados. No desenvolvimento desta perspetiva os contextos de vida são encarados como meros reorganizadores das capacidades cognitivas e, necessariamente, dos comportamentos dos alunos a partir das perceções que os mesmos constroem sobre os referidos contextos. Na aceção deste modelo a avaliação recai sobre as aprendizagens ocorridas com base em informação memorizada e fielmente retida.

Tabela 3 Modelo Humanístico

Método/autor	Finalidade da avaliação	Paradigma dominante	Conteúdo de avaliação	Papel do avaliador
Atenção ao cliente Scriven (1973).	Análise de necessidades do cliente.	Misto	Todos os efeitos do programa.	Avaliador externo de necessidades do cliente.
Contraposição Owens (1973) Wolf (1974)	Opiniões para uma decisão consensualizada.	Misto	Qualquer aspeto do programa.	Árbitro externo do debate.

Crítica artística Eisner (1981).	Interpretação crítica da ação educativa.	Qualitativo	Contexto. Processos emergentes. Relações de processos. Impacto no contexto.	Facilitador externo de interpretações.
-------------------------------------	--	-------------	--	--

No modelo Humanístico o papel central é dado ao aluno que controla o seu processo de aprendizagem. Esta é entendida numa perspetiva de desenvolvimento emocional. Os alunos tomam consciência das suas necessidades, das suas forças e das suas fragilidades através do processo de avaliação. Processo encarado como, essencialmente, qualitativo, no qual o professor é visto como um facilitador que permite desencadear, de forma continuada, práticas de autoavaliação desenvolvidas pelos alunos.

Tabela 4 Modelo Holístico

Método/autor	Finalidade da avaliação	Paradigma dominante	Conteúdo de avaliação	Papel do avaliador
Avaliação responsiva Stake (1976).	Valorização da resposta a necessidades dos participantes.	Qualitativo	Resultado de debate total sobre o programa.	Facilitador externo da interpretação dos implicados.
Avaliação holística McDonald (1976).	Interpretação educativa para melhorá-la.	Qualitativo	Elementos que configuram a ação educativa.	Facilitador externo da interpretação dos implicados.
Avaliação iluminativa Parlett e Hamilton (1977).	Destaque / clarificação e compreensão dos componentes do programa.	Qualitativo	Sistemas de ensino e meios de aprendizagem.	Facilitador externo da interpretação pelos implicados.

O modelo Holístico olha para o aluno como um todo. Um sistema complexo que se assume enquanto entidade por interação com outros sistemas complexos, outras entidades. Assim, o processo de avaliação debruça-se sobre uma multiplicidade de

dimensões que se interpenetram, como sejam os aspetos afetivos, motores e cognitivos. O modelo Holístico baseia-se numa totalidade dinâmica que condiciona e é condicionada, através da interação e comunicação, pelos contextos de vida dos referidos alunos. A perspetiva de avaliação comparada a um sistema de comunicação complexo é realçada, como exemplo, por Cardinet (1993). Este autor entende a avaliação como um sistema de comunicação contínuo que se estabelece entre professores e alunos através de um processo sistemático de recolha de informação. Segundo esta linha de pensamento, os alunos são tidos como atores ativos e participantes do desenvolvimento do processo de avaliação que é, em si mesmo, fator de formação. Deste modo, o processo de avaliação denota-se eminentemente formativo e deve ocorrer ao longo dos programas, projetos e produtos. Ação que deve informar, de forma útil, os interessados para que estes possam promover mudanças qualitativas nesses programas, projetos ou produtos.

No que respeita ao processo de avaliação encarado como fator formativo, teve em Scriven o seu primeiro defensor. Com base neste entendimento, Scriven (1994) propõe a seguinte classificação relativamente à avaliação:

- Uma visão com forte orientação para a tomada de decisões – o avaliador tem como principal objetivo produzir conclusões avaliativas que sustentem as tomadas de decisões.
- Uma visão com fraca orientação para a tomada de decisões – o avaliador produz informação relevante para a tomada de decisões, mas não se sente obrigado a elaborar conclusões avaliativas ou críticas relativamente aos objetivos dos programas.
- Uma visão relativista – o avaliador mantém a reserva relativamente à produção de conclusões avaliativas. No entanto usa as referências de valores dos clientes sem emitir juízos acerca desses valores nem fazer referência a outros.
- Uma visão relativamente à descrição fértil, rica e completa – o avaliador entende a avaliação como uma tarefa etnográfica, descrevendo o que observa sem fazer afirmações valorativas, nem produzir conclusões mesmo relativamente aos valores do cliente.
- Uma visão de processo social – o avaliador enfatiza a compreensão, a planificação e a melhoria dos programas sociais que serve.

- Uma visão construtivista – esta visão é denominada de quarta geração de perspectivas de avaliação. O avaliador recusa a avaliação orientada para a procura da qualidade, do mérito, valor, etc. Assim, a avaliação é vista como o resultado de uma construção desenvolvida por indivíduos e pela negociação de grupos.

Estas, como outras perspectivas a que já aludimos, potenciam a reflexão sobre o processo de avaliação enquanto fenómeno pedagógico, uma vez que sugerem alargar-se do foco do aluno a outros fatores que integram o processo educativo como: o programa educativo no seu sentido amplo, o professor, os recursos, os conteúdos, as experiências de aprendizagem, a organização, assim como o próprio produto educativo (Escorza, 2003). Segundo Fernandes (2008a), é com estas ideias, disseminadas no decorrer dos anos 70 do século passado, que os pressupostos realizados pela avaliação educativa alargam os seus horizontes.

É, de facto, nesta geração que a avaliação alarga muito os seus horizontes. Surge, em 1967, através de Michael Scriven, a distinção entre o conceito de avaliação sumativa mais associado à prestação de contas, à certificação e à seleção, e o conceito de avaliação formativa, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. (ibidem, p. 58)

Também Nevo (1986) defende que a aportação de Scriven, ao formular os conceitos de avaliação sumativa e avaliação formativa bem como os conceitos de avaliação intrínseca e avaliação extrínseca, leva ao desenvolvimento, em meados da década de 70 do século passado, de investigações enquadradas em novos paradigmas científicos de natureza interpretativa. Estas influências também permitem o incremento de novas propostas conceituais e metodológicas com o propósito de desenvolver e perspetivar, de outra forma, o conceito de avaliação pedagógica.

Reconhecida a importância histórica de dois grandes modelos que nos encaminham para os conceitos de avaliação sumativa e avaliação formativa, parece-nos importante debruçarmo-nos um pouco mais sobre os mesmos. Compreendermos como, de modo geral, são entendidas as práticas de avaliação relativamente a estes dois tipos de avaliação. Assim, faremos de seguida uma abordagem geral inferida pelo enquadramento histórico, uma vez que estes conceitos bem como o conceito de avaliação diagnóstica serão tratados, com maior acuidade, num outro capítulo. Fernandes (2006), ao citar Oliveira e Pereira (1993), refere-se à avaliação formativa e à

avaliação sumativa como “ dimensões de um mesmo conceito e não uma dicotomia”.
 Stufflebeam e Shinkfield (2007, p. 25) organizam-nas do seguinte modo:

Tabela 5 Comparação entre Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa

Descritores	Avaliação Formativa	Avaliação Sumativa
Variáveis	Todos os aspetos que envolvem o desenvolvimento do programa.	Escala detalhada e relacionada com dimensões como o mérito, o valor, a integridade, a segurança, a equidade e o significado.
Audiência	Gestores, elementos da equipa; relação de proximidade com os elementos.	Patrocinadores, consumidores e outros elementos interessados; comunicação específica para o exterior.
Planos de avaliação	Flexíveis, emergentes, responsivos, interativos.	Relativamente fixos, não emergentes e sem evolução.
Propósitos	Garantia de qualidade, melhoria.	Providencia juízos de valor sobre o avaliado.
Fins	Orientação para a tomada de decisão.	Determina a responsabilidade dos sucessos e das falhas; promove a compreensão dos fenómenos avaliados.
Funções	Providencia <i>feedback</i> para a melhoria.	Informa os clientes sobre o valor do avaliado, por exemplo, a sua qualidade, custo e segurança.
Orientação	Prospetiva e proativa	Retrospectiva e retroativa
Quando é desenvolvido	Durante o desenvolvimento do processo.	No final do desenvolvimento do processo.
Tipos específicos de serviços	Ajuda a adequação, a planificação e a gestão dos objetivos.	Ajuda os clientes a tomarem decisões adequadas.
Focos	Objetivos, planificação alternativa da ação, planificação, execução da planificação, resultados provisórios.	Os projetos terminados; programas estabelecidos, ou produtos acabados; resultados finais.

Tipologia de métodos	Estudos de caso, observação, entrevistas, experiências informais.	Métodos diversos incluindo estudos de caso, experiências controladas, listas de verificação.
Relatórios	Periódicos, frequentemente informais, responsivos às necessidades do cliente e dos restantes elementos da equipa.	Registo cumulativo e avaliação do que foi feito e realizado; comparação crítica entre o avaliado e competidores; análise da rentabilidade.
Relações entre a avaliação formativa e sumativa	Baseia-se frequentemente na avaliação sumativa.	Complementa a informação formativa previamente recolhida para a avaliação.

Como facticidade parece-nos poder identificar, decorrente do explanado no quadro anterior, que a avaliação comumente denominada de avaliação formativa, embora possa coexistir com determinado tipo de práticas de avaliação sumativa se opõe, na sua essência, a práticas de avaliação demasiado enfeudadas em pressupostos psicométricos e fundamentados pelo paradigma positivista. Como refere Trotter (2006), a avaliação sumativa e a avaliação formativa apresentam propósitos que podemos considerar de mutuamente exclusivos. Harlen (2006) diz que as diferenças, entre avaliação formativa e avaliação sumativa residem no modo como a informação recolhida é posteriormente utilizada. Por exemplo Emery, Saunders, Dann e Murphy (1989) objetivam as seguintes funções da avaliação: (a) Apoio à aprendizagem do aluno, (b) Ajuda ao professor relativamente à avaliação do currículo e (c) Possibilidade de acesso à informação por outros intervenientes no processo educativo. Segundo os autores antes citados (ibidem), é um processo que reporta a procedimentos e decorre da reflexão sobre as suas finalidades, assim como da adequação à própria tarefa de avaliar. Para além destas dimensões Vallejo (1979) considera a função motivadora e de diagnóstico da avaliação, estando a primeira dependente da forma como é colocado em prática, pelos professores, o processo de avaliação. No entendimento do autor referenciado anteriormente (ibidem) a tendência geral do processo de avaliação pedagógica é a de motivar os alunos para o êxito. O que implica que as metas a atingir estejam adequadas às potencialidades desses alunos, ou seja, sempre que os mesmos consigam atingir essas metas.

Ribeiro (1991) entende que a avaliação pedagógica contribui para o sucesso do processo educativo enquanto um todo e, ao mesmo tempo, procede à verificação desse sucesso. O seu grande objetivo é qualificar as atividades de ensino e de aprendizagem; para isso necessita diversificar práticas e estratégias. Na compreensão de Pacheco (1994) a avaliação pedagógica apresenta uma dimensão: (a) Pessoal que perspetiva a estimulação do sucesso dos alunos, (b) Didática, constituída pelo diagnóstico, melhoramento e verificação dos resultados da avaliação, (c) Curricular porque permite a realização de adequações curriculares para que se possa responder às necessidades dos alunos e (d) Educativa porque aponta para a avaliação da qualidade da educação.

Da pluralidade de abordagens e tipos de avaliação que temos vindo a descrever emergem alguns princípios gerais que, atualmente, a comunidade académica aceita como constituindo uma matriz geral que qualquer perspetiva de avaliação, nomeadamente no âmbito da educação, deve respeitar. Neste sentido Scriven (1994) refere o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, que recomenda que as avaliações deverão ser: (a) Úteis, proporcionando informação atempada e pertinente, (b) Exequíveis, ou seja, mobilizarem um esforço razoável e serem politicamente viáveis, (c) Adaptadas, adequadas e legítimas, ou seja, éticas e justas para os implicados e (d) Seguras e precisas no momento de transmitir informação e juízos sobre o objeto de avaliação. Stufflebeam (1994) defende que, numa sociedade moderna, a avaliação no âmbito da educação deve respeitar princípios básicos como:

- As necessidades educativas - pelo facto de proporcionar uma educação que vá ao encontro das necessidades dos alunos e das suas famílias e respeitar os direitos básicos inerentes a uma sociedade democrática.
- A equidade – pela necessidade de justiça e equidade do sistema no momento de proporcionar serviços educativos bem como o acesso aos mesmos a todos os setores da sociedade, a consecução de objetivos e o desenvolvimento de expectativas e aspirações.
- A exequibilidade - pela eficiência na utilização e distribuição de recursos, a adequação e viabilidade da legislação, o compromisso de participação dos implicados bem como outros aspetos que concorrem para que o esforço educativo resulte em mais sucesso.
- A excelência – no sentido em que a mesma é a meta que se tenta atingir continuamente.

Com base nestes princípios o autor (ibidem) elaborou algumas recomendações que defende serem imprescindíveis para o desenvolvimento de boas investigações sobre avaliação e que, ao mesmo tempo, se constituem como condições para melhorar o sistema educativo. Recomendações que são objetivadas do seguinte modo: (1) As avaliações devem respeitar os princípios de utilidade, factualidade, legitimidade e precisão, (2) As diversas entidades educativas devem guiar-se pelos princípios da sociedade democrática, (3) As organizações educativas devem ser valorizadas pelo seu valor intrínseco (qualidade relativamente a valores gerais) e pelo seu valor extrínseco (qualidade e serviço que prestam num contexto específico), (4) As avaliações tanto de docentes como das escolas e programas devem relacionar-se com um conjunto de deveres, responsabilidades e obrigações profissionais e institucionais, (5) As avaliações devem valorizar até que medida, tanto as instituições como os docentes são responsabilizados e prestam contas do cumprimento dos seus deveres e obrigações profissionais, (6) As avaliações devem proporcionar uma orientação para a melhoria, porque não basta emitir juízos de valor sobre o mérito ou valor de algo, (7) As avaliações devem ter uma componente formativa e outra sumativa, (8) Deve-se promover a autoavaliação profissional, proporcionando aos profissionais instrumentos para a desenvolver com base na promoção de uma atitude positiva face a essa autoavaliação, (9) A avaliação do contexto deve ser prospetiva de modo a definirem-se metas, objetivos e prioridades, (10) A avaliação dos *inputs* deve ser prospetiva para assegurar o uso de enfoques adequados segundo as necessidades, (11) A avaliação do processo deve usar-se de forma prospetiva para melhorar os planos de trabalho mas também para julgar até que ponto a qualidade do processo determina o tipo de resultados atingidos, (12) A avaliação do produto é o meio para identificar os resultados atingidos e não atingidos. A valorização dos resultados é necessária para orientar o processo e detetar zonas de necessidades prioritárias, (13) A avaliação deve apoiar-se na comunicação e inclusão substantiva e funcional dos implicados. A avaliação para o desenvolvimento é um procedimento democrático, de participação dos implicados na avaliação de modo a promover a sua autonomia na resolução de problemas, (14) A avaliação deve utilizar múltiplas perspetivas, múltiplas medidas de resultados e tanto métodos quantitativos como qualitativos, para recolher e analisar informação. A multiplicidade e multidimensionalidade de enfoques são imprescindíveis de forma a responder à pluralidade e complexidade do fenómeno educativo e (15) A avaliação deve ser avaliada, incluindo o desenvolvimento de meta-avaliações formativas, de forma a

melhorar a qualidade e a utilização de meta-avaliações sumativas. Este pressuposto é uma garantia de ajuda aos utilizadores na interpretação dos seus resultados, devendo proporcionar sugestões para melhorar futuras avaliações.

Estes, como outros contributos que temos vindo a apresentar, têm realçado novas abordagens da avaliação no âmbito da educação e, ao mesmo tempo, evidenciam mudança de propósitos, práticas e concetualizações relativamente à avaliação educativa. Mudanças que emergem desde os finais do século XX. Como defende Gipps (1999), nos finais do século XX houve considerável desenvolvimento na natureza e concetualização da avaliação. Desenvolvimento que se destaca e diferencia pela mudança de propósitos, práticas e filosofias. No entanto, reafirmamos que este desenvolvimento não tem sido suficientemente forte para, como já aludimos, erradicar duas visões de avaliação educativa que são, na sua essência distintas e por vezes dicotómicas. Destrinça que Gil (1997) descreve da seguinte forma:

- Uma avaliação mais tradicional – que mede os resultados (produtos) da aprendizagem recorrendo à utilização de testes e que entende avaliação como uma tarefa de comparação de indivíduos entre si, hierarquizando-os a partir dos resultados obtidos. Nesta perspetiva, avaliar é identificar os pontos de partida dos alunos, proceder à regulação do ensino através dos processos e, posteriormente, comparar resultados obtidos com os critérios pré-definidos, tendo-se por base necessidades individuais.
- Uma avaliação alternativa – que entende que avaliar é diferenciar o ensino de acordo com as necessidades individuais. O recurso à avaliação formativa permite regular e melhorar o ensino e a aprendizagem, colocando-se a ênfase nos processos e não nos resultados. Deste modo, entende-se avaliação como uma tarefa que promove o processo individual dos alunos no sentido de melhorar as suas aprendizagens. Neste processo o *feedback* é um dos fatores essenciais, enquanto os diversos contextos de vida do aluno são considerados fundamentais.

Já Guba e Lincoln (1989, p. 38) reforçam ser imprescindível incrementar um processo de avaliação educativa que realize um corte com as abordagens mais tradicionais. Os autores (ibidem) defendem que esta mudança seja fundamentada em pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do paradigma construtivista para legitimar “uma abordagem alternativa da avaliação, no verdadeiro sentido do termo”. No entanto, a expressão avaliação alternativa remete, em si mesma, para

diferentes abordagens de avaliação. Guba e Lincoln (ibidem) admitem, eles próprios, algumas reservas relativamente à disseminação e aceitação plena, por parte dos diversos agentes educativos deste tipo de práticas de avaliação. Fernandes (2008a, p. 63), referindo-se à avaliação formativa alternativa diz que a mesma:

Se baseia em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, da psicologia social e das teorias socioculturais e socio cognitivistas. Trata-se de uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos.

Assim, com base na dicotomia que tem existido ao longo dos tempos e que perdura até à atualidade, quanto ao entendimento que se tem sobre a avaliação pedagógica, realçamos as abordagens que defendem o foco mais nos processos do que nos resultados. Neste sentido, Gipps e Stobart (2003) defendem que a avaliação formativa, tal como a temos vindo a descrever, apela a uma forma diferente de olhar para a avaliação educativa. Uma diferença identificada não só na relação que estabelece com o processo de aprendizagem mas, sobretudo, porque a considera parte desse processo. Aspetos que aprofundamos no ponto que se segue.

Da Aprendizagem e da sua Relação com a Avaliação

Parece-nos que, grosso modo, podemos afirmar que a aprendizagem é a forma como qualquer pessoa, através da comunicação e da interação, adquire novos conhecimentos e integra novas competências. Estas dimensões potenciam realizações cada vez mais complexas e que se espera infiram mudanças relativamente ao comportamento. Na perspetiva de Lago (2007, p. 257), “aprendizagem é a aquisição de capacidades de explicar, de aprender e compreender e de enfrentar, de forma crítica, novas situações. Não é o mero domínio de técnicas, habilidades e muito menos a memorização de algumas explicações e teorias”. Deste modo, a aprendizagem é encarada como um processo que resulta numa mais-valia para a autonomia dos seres humanos. Outro pressuposto relativo ao processo de aprendizagem, atualmente aceite, é

o de que os sujeitos aprendem com base na comunicação desenvolvida no decorrer das interações estabelecidas enquanto seres únicos e individuais. Referimo-nos ao contributo gerado a partir da informação que circula em redes complexas de distribuição e comunicação, ou seja as dinâmicas socioculturais, as interações estabelecidas em todos os contextos sociais. Para Vygotsky (1988) a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é dialética e, como é uma atividade eminentemente social, é um processo que não se restringe à escola mas acontece no decorrer de todas as interações que o indivíduo estabelece em todos os seus contextos de vida. Ainda segundo Vygotsky (ibidem, p. 15):

A característica essencial da aprendizagem é a que engendra a área de desenvolvimento proximal, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no decurso das interações com os outros que, progressivamente, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças.

Ainda na compreensão Vygotsky (ibidem), a aprendizagem que ocorre no ambiente escolar fornece ao aluno algo de novo que (in)forma o desenvolvimento da mesma. Neste sentido, as organizações escolares são encaradas como um contexto de excelência para a construção e desenvolvimento de redes vistas como (re)produtoras de conhecimento e aprendizagem. A aprendizagem realizada na escola é imprescindível para que os alunos harmonizem o plano da “aprendizagem natural” com o plano da “aprendizagem cultural” e, assim, potenciar o seu desenvolvimento. Como refere Rogers (2014, p. 7) “toda a educação é aprendizagem, mas nem toda a aprendizagem é educação. A aprendizagem formal tem lugar numa instituição educativa. A aprendizagem informal tem lugar fora das escolas e as mudanças dependem de fatores individuais”. Nesta linha de pensamento, as influências externas no desenvolvimento dos alunos deslocam-se de um processo natural para um processo cultural. Processo complexo, porque é deste modo que se formam as funções cognitivas superiores (Vygotsky, 1979). Para além da importância que o autor dá à interação social na formação das funções cognitivas superiores, realça-se a ideia de que o processo de desenvolvimento acompanha o processo de aprendizagem e esta relação cria a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991).

A zona de desenvolvimento proximal proporciona o contacto do eu com o outro, ou seja valoriza e atribui significado ao conjunto das ações que os alunos desenvolvem no decorrer das interações com o mundo que os rodeia (ibidem). É uma zona que condiciona e facilita o desenvolvimento da competência discursiva, porque permite o domínio progressivo do sistema de signos imprescindível à regulação e controlo dos comportamentos e relações sociais. Para além deste aspeto, o desenvolvimento da competência discursiva apela à organização das aprendizagens bem como ao enriquecimento das mesmas através da interação e colaboração. Desta forma, é desejável que as aprendizagens ocorram num meio escolar rico ao nível da comunicação e das interações e, sobretudo, é desejável que sejam desenvolvidas com base num processo colaborativo. No entender de Cochito (2004, p. 21):

Existirá um período de tempo em que o potencial de desenvolvimento cognitivo só será plenamente realizado se tiver lugar a interação social adequada. Isto é, será atingido um maior nível de desenvolvimento se houver lugar à cooperação entre pares ou ao apoio de um adulto; a criança desenvolve-se ao ser colocada numa situação que não está tão próxima do seu estado de desenvolvimento que represente estagnação, nem tão distante que represente um desafio inultrapassável.

Já Bruner (2000) defende que o desenvolvimento das aprendizagens se consubstancia com base:

- Na ação – enquanto processo cognitivo orientado para problemas, centrado e seletivo, que se desenvolve através de tomadas de decisão e processos heurísticos de descoberta contínua.
- Na reflexão – como capacidade de dar sentido à sua própria atividade e de, ao mesmo tempo, pensar sobre o seu próprio pensamento (metacognição).
- Na colaboração – a aprendizagem e o conhecimento só se realizam através de processos dialógicos e discursivos que permitem, a partir de si, conhecer os outros, as suas perspetivas e com eles argumentar.
- Na cultura – os estilos de vida e de pensamento, o sistema de representações que nos permite construir significados.

O desenvolvimento da aprendizagem diz respeito a cada um dos alunos individualmente, porque todos os sujeitos têm identidade e história de vida próprias. Deste modo, é exetável que a realização de qualquer aluno seja comparada com a sua

própria realização anterior. Pressupostos de aprendizagens e realizações que, em contexto escolar, se pretende sejam desenvolvidas num período de tempo devidamente identificado pelo professor. As aprendizagens realizadas, por cada um dos alunos, devem ser olhadas por referência aos processos a que estes recorrem para aprender, mais do que aos produtos manifestados durante o seu percurso escolar. Assim, o percurso de aprendizagem é tido como um percurso individual e único nas suas características. Cruz (2004, p. 9) propõe-nos a teoria experimental para enquadrar a construção e desenvolvimento de aprendizagens, teoria que:

Chama exatamente a atenção para a necessidade de perspetivar cada criança de um modo particular, pois recorda – que os níveis de proficiência ou de realização de um aprendiz estão grandemente dependentes da maior ou menor familiaridade relativamente à tarefa que lhe está a ser solicitada.

No entender de Cruz (ibidem), percebe-se que as tarefas familiares aos alunos se posicionam, em termos de aprendizagem, precisamente no lado oposto às que lhes são estranhas. Por este motivo, estas últimas ocupam “muito espaço mental” obrigando-os a um grande processamento cognitivo para serem realizadas. Na perspetiva do autor (ibidem), a ideia anteriormente referida pressupõe que a automatização permite executar tarefas complexas com maior facilidade. Isto porque a grande maioria das operações mentais a que recorre qualquer ser humano já foram automatizadas através da prática. Assim, o desenvolvimento das aprendizagens deve partir das experiências significativas para cada um dos alunos, para que as suas próprias aprendizagens se tornem, também elas, significativas. Atualmente sabe-se que “uma realização ou produto de elevado nível pode ser o produto de uma experiência e de uma prática extensa, e uma prestação baixa pode não resultar de uma incapacidade por parte da criança e surge apenas devido à falta daquela experiência e daquela prática” (ibidem, p. 9). O autor antes citado (ibidem) continua a sua ideia defendendo que, tendo-se em conta os pressupostos expostos, o professor pode: (a) Ter um olhar personalizado sobre o aluno de modo a conseguir responder às suas necessidades particulares e específicas e (b) Respeitar as alterações e transformações verificadas nos alunos, assim como antecipá-las e facilitá-las.

Na perspetiva de Cochito (2004, p. 21), que cita Lave e Wenger (1991), para referir a teoria da “aprendizagem situada”, o “conhecimento e contexto são

indissociáveis e a aprendizagem requer interação social e colaboração”. Assim, aprender implica um caráter dinâmico que envolva os alunos para que estes (re)construam significados a partir da participação ativa em contextos concretos. Neste sentido, o processo de aprendizagem é visto como a capacidade denotada pelos alunos de relacionar significados com as experiências de vida. Relação que permite (re)formular problemas que incitem a novas aprendizagens e, conseqüentemente, desencadeiem mudanças de comportamentos.

Bandura (1986) concebe a aprendizagem enquanto dialética entre três vetores que interagem entre si: (i) Comportamentos, (ii) Fatores pessoais (cognitivos, afetivos e biológicos) e (iii) Fatores ambientais. Rogers (1969) defende que a aprendizagem existe quando esta se traduz em processo de mudança e crescimento. Processo que só é verdadeiramente significativo quando ocorre num contexto propício à existência de um equilíbrio harmonioso entre componentes emocionais e intelectuais. Componentes que permitem a participação do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem.

Das diversas definições de aprendizagem que antes descrevemos, podemos identificar alguma complementaridade e muitos pontos de encontro. Assim, consideramos que todas elas são válidas para esclarecer o nosso entendimento sobre o conceito de aprendizagem. Quanto à relação que possamos estabelecer entre o processo de aprendizagem, como o acabamos de descrever, e o processo de avaliação pedagógica, sobressai que se inter-relacionam sem se confundirem. Como referem Bordas e Cabrera (2001), “a avaliação não pode ser um tema periférico (...) devendo ser uma parte do conteúdo curricular de aprendizagem”. Integração que permite delimitar e obter informação útil que oriente julgamentos e as tomadas de decisão (Stufflebeam, 1980). Por referência a Bordas e Cabrera (2001, p. 3), aprendizagem e avaliação pedagógica reportam ambas ao desenvolvimento do aluno:

Hoje a aprendizagem e a avaliação devem ter em consideração o desenvolvimento do próprio estudante, quer dizer, as suas expectativas, o seu nível inicial, os seus estilos de aprendizagem, os seus ritmos e interesses..., as suas necessidades e projeção no futuro. Desde esta perspectiva, para ser congruente com as teorias que se propõem para uma aprendizagem significativa e respeitadora das diferenças individuais e culturais dos alunos e das suas necessidades, o desafio da avaliação centra-se na abordagem escolhida para o seu desenvolvimento.

Hespanha (1992) enfatiza o facto de se verificar que, em todos os países, a avaliação pedagógica tem, progressivamente, deixado de se traduzir numa classificação representativa de determinado aluno por relação com um grupo padrão de alunos, uma perspetiva do aluno ideal. Com os tempos a avaliação pedagógica referida à norma vai sendo desvalorizada para se privilegiar uma avaliação pedagógica referenciada a critérios e que se estabelece por comparação com as competências que determinado aluno detém e, progressivamente, vai integrando, ou seja, centra-se no processo de transformação do próprio aluno. A esta ideia podemos acrescentar a perspetiva de Hadji (1994) que defende que avaliar no âmbito educativo é formular juízos de valor, sobre determinado objeto, por meio do confronto entre dois planos de informação em articulação. Um dos planos é apresentado como sendo da ordem do realizado e o outro como da ordem do ideal. Daqui decorre que o processo de avaliação pedagógica é uma construção entre o observável, o realizado pelo aluno em determinado contexto específico e o idealizado pelo professor. Idealização que podemos denominar de referente, pelo qual se relacionam as aprendizagens tidas por significativas, por alusão a um determinado contexto.

Bordoni (2000, p. 54) defende que “a avaliação no contexto de uma aprendizagem significativa ocorre no próprio processo de trabalho dos alunos, no dia-a-dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas da realização de tarefas em grupos ou individuais”. Ideia que implica o conceito de *feedback*, considerado por Isaacs *et al.* (2013) como uma etapa importante no desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica, dimensão considerada de importância vital no processo de aprendizagem. Conceito que, segundo os mesmos autores (*ibidem*) é potenciado quando relacionado com o conceito de autoavaliação. Deste modo, o contributo do outro a partir do *feedback* é primordial e é este que estabelece, essencialmente, a diferença entre as expressões: avaliação das aprendizagens e avaliação para as aprendizagens. A EADSNE (2008a), no quadro que se segue, identifica diversas diferenças entre práticas de avaliação das aprendizagens e práticas de avaliação para as aprendizagens:

Tabela 6 Diferenças entre Avaliação para as Aprendizagens e Avaliação da Aprendizagem

Parâmetros	Avaliação para as Aprendizagens	Avaliação da Aprendizagem
Finalidade	Para apoiar a aprendizagem	Para medir os resultados da aprendizagem (ligada a standards/competências pré-determinadas).
Objetivos	Orienta o ensino e a aprendizagem. Promove as etapas seguintes da aprendizagem. Com enfoque na melhoria. Desenvolve as competências de reflexão dos alunos.	Recolha de informação sobre resultados alcançados (registo de notas). Compara com objetivos pré-estabelecidos. Com enfoque nos resultados.
Atores	Professores, alunos, pais e pares. Outros profissionais na escola.	Professores. Profissionais externos.
Momentos	Contínua.	Em momentos fixos e pré-estabelecidos.
Instrumentos	Discussões, observação, autoavaliação, avaliação entre pares, comentário, diálogo, perguntas, feedback, não-classificação, portefólio, plano educativo individual.	Testes, exercícios, classificações, perguntas, observação.

Segundo os peritos da Agency for Development in Special Needs Education (ibidem), a principal distinção entre a expressão avaliação das aprendizagens e avaliação para as aprendizagens é a finalidade dos dados recolhidos pelos diversos profissionais sobre a aprendizagem de cada um dos alunos. Aspeto diferenciador complementado pelo facto da finalidade da recolha de informação ser melhorar as próprias aprendizagens e promover a sua própria autoavaliação. Neste sentido o organismo antes citado defende que:

A Avaliação para as aprendizagens é muitas vezes descrita como envolvendo uma autorreflexão, ou mais especificamente, como um meio através do qual os alunos refletem sobre a sua própria aprendizagem, à medida que se envolvem num ciclo iterativo de

feedback com os seus professores. O principal objetivo na utilização da terminologia “ciclo de *feedback*” na Avaliação para as aprendizagens é promover a metacognição dos alunos, não apenas do que é a sua compreensão do que aprendem, mas como aprendem e como podem aprender melhor. (ibidem, p. 3)

Decorrendo da premissa de que o aluno participe no próprio processo de avaliação, com base na perspetiva de Santos (2007), salientamos o fator regulador da avaliação para as aprendizagens com recurso ao fator comunicação.

Assim, todo e qualquer ato de regulação tem necessariamente que passar por um papel ativo do aluno. Estamos aqui a assumir as teorias cognitivas da aprendizagem que apontam que esta atividade implica inevitavelmente a ação do próprio. Nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada e assimilada pelo próprio. Não perdendo de vista este princípio, é de assinalar que a regulação das aprendizagens poderá advir de uma multiplicidade de processos, dos quais identificamos: a avaliação formativa; a coavaliação entre pares e a autoavaliação. (ibidem, p. 1)

O processo de avaliação para as aprendizagens caracterizado enquanto ato de comunicação é visto, no entendimento de Cardinet e Laveaut (2001), como um processo de comunicação entre sujeitos. É um processo que assume e traduz a dinâmica individual e social de forma a facilitar processos adaptativos. Neste sentido, é um processo imbuído de cariz ético porque assenta na comunicação entre pessoas com determinada autonomia e individualidade que interagem num contexto social e, como escreve Morin (2002, p. 37):

A ética não pode ensinar-se com lições de moral. Deve formar-se nas mentes a partir da consciência que o ser humano tem de ser ao mesmo tempo indivíduo, parte de uma sociedade e parte de uma espécie. Cada um de nós comporta em si esta tripla realidade. De igual modo, todo o desenvolvimento humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e a consciência de pertencer à espécie humana.

Hattie e Timperly (2007) assumem que a possibilidade de dar ao aluno orientações sobre o que aprendeu e sobre o como aprendeu, bem como sobre o que

poderá melhorar relativamente a esse aprender no futuro, contribui para que possa refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Assim, reforça-se a ideia de que a avaliação para as aprendizagens é um processo que implica interação com o fim de inferir regulação e autorregulação. Na compreensão de Santos (2007), a interação entre aluno e professor com vista à regulação externa do primeiro pode ocorrer: (a) No início de uma tarefa – regulação proactiva, (b) No decorrer de todo o processo de aprendizagem – regulação interativa e (c) Após uma sequência de aprendizagens – regulação retroativa. A mesma autora diz ainda que:

Embora, em nosso entender, os três tipos de regulação possam ser adequados e pertinentes de acordo com o contexto real de ensino, consideramos que uma intervenção por parte do professor que acompanhe o próprio processo de aprendizagem, como a regulação interativa, é potencialmente mais promissora porque é uma regulação atempada e se pode tornar mais significativa para o aluno. A regulação interativa operacionaliza-se, no geral, através de uma observação e intervenção em tempo real e em situação. É um ato avaliativo que tem por intenção intervir sobre a própria aprendizagem. Embora seja reconhecida como essencial, Perrenoud (1999) designa-a de «regulação por falta». Esta designação não tem qualquer significado negativo ou desvalorativo do papel do professor, mas antes pretende enfatizar que devemos caminhar para a situação em que o aluno tenha de tal modo desenvolvido a sua autoavaliação que a intervenção do professor não é mais necessária. (ibidem, p. 1)

A ideia que explanamos anteriormente parece-nos ser uma perspetiva de avaliação para as aprendizagens centrada na atividade dos alunos e focada no próprio processo de aprendizagem dos mesmos. Como referem Bordas e Cabrera (2001), a avaliação centrada na e para a aprendizagem facilita uma maior compreensão, tanto por parte dos professores como dos alunos e dos processos que decorrem na sala de aula, proporcionando maior conhecimento do porquê dos erros e acertos que se produzem. Os autores (ibidem) continuam referindo que o processo de avaliação, nesta perspetiva:

Mais que um processo para certificar ou passar, coloca-se como participante, como otimizador das aprendizagens contribuindo para proporcionar informação relevante para introduzir mudanças e modificações para fazer melhor do que se está a fazer. A avaliação, para além disso, passa a ser um elemento vivo com uma causalidade e uma mais-valia para o aluno. Avaliar não é «demonstrar» mas sim

«melhorar» e «refletir». A avaliação deveria converter-se num processo reflexivo no qual quem aprende toma consciência de si mesmo e das suas metas e quem ensina se converte num guia que orienta em direção a uns objetivos culturais e formativos. (ibidem, p. 8)

Segundo Fernandes (2008a), é um processo de recolha de informação sobre o que os alunos sabem e conseguem fazer numa diversidade de situações e que se caracteriza por ser deliberado, imbuído de sistematização e que depende da perspetiva do avaliador. É um processo mais ou menos participado e interativo, existindo maior ou menor negociação e maior ou menor referência aos contextos. Como advoga Gipps (1999), as finalidades, funções e papéis da avaliação pedagógica estão intimamente relacionados com a planificação da própria avaliação. Este autor (ibidem) considera, ainda, importante a distinção entre avaliação interna e avaliação externa. Quanto à avaliação interna diz ser sua função a regulação e o melhoramento do processo de aprendizagem e de ensino por isso denota-se mais flexível. No que respeita à avaliação externa Gipps (ibidem) refere-a como mais rígida, porque recorre a formas estandardizadas que permitem a comparação dos resultados e tem como funções essenciais: a seleção, comparação e certificação. Fernandes (2004) diz que em Portugal a avaliação externa embora denote esforços no sentido de melhorar a qualidade do ensino apresenta algumas fragilidades:

As características da avaliação externa, o papel que desempenha no desenvolvimento da qualidade do sistema educativo, as suas vantagens, as suas relações com a prestação de contas, as suas principais funções, a sua validade e a fiabilidade, as questões de equidade de comparabilidade e de ética que lhe subjazem são questões que têm sido muito pouco analisadas e debatidas. (ibidem, p. 25)

Shepard (2001) reconhece que as reformas educativas que têm implicado mudanças nos processos de avaliação pedagógica se têm esforçado para introduzir melhorias nesses processos e nas próprias dinâmicas educativas enquanto um todo. Nesta linha de pensamento Santos (2007, p. 1) alude às mudanças que se têm verificado relativamente ao processo de avaliação no âmbito educativo português, do seguinte modo:

De uma forte associação a uma ideia de medida, vista como um ato técnico remetido para os peritos, este entendimento tem progressivamente vindo a deslocar-se para o de avaliação como um ato de comunicação, de interação entre pessoas e objetos de avaliação, que ocorre num dado contexto social e é por ele determinado (Leal, 1992). Como afirma Hadgi (1997), “o avaliador não é um instrumento de medida, mas o ator de uma comunicação social” (p. 31). Também as funções da avaliação têm vindo a ampliar-se. Dirigida sobretudo a uma função social, através da hierarquização, seleção e certificação do aluno, veio juntar-se uma função pedagógica, que encara a avaliação como um elemento essencial no processo de ensino e de aprendizagem. “A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Despacho Normativo, n.º 30/2001, ponto 2).

Assim, a avaliação pedagógica realiza um amplo número de objetivos e funções que podem ser muito diversificadas e que têm por base diferentes perspetivas de avaliação. Perspetivas que se consubstanciam por diversos tipos de avaliação e qualificações que lhe são atribuídas. Falamos da avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

Da Avaliação Diagnóstica, Formativa e Sumativa e do como Poderemos Estabelecer uma Relação entre elas

Como referem Figari e Remaud (2014) a avaliação tem uma linguagem particular que é, na maior parte das vezes, utilizada por diversos profissionais. No entanto, cada vez mais os avaliadores recorrem a um conjunto especializado de vocábulos mais técnicos e ao mesmo tempo também mais abstratos. Assim, com o propósito de compreendermos termos que serão diversas vezes aludidos neste estudo propomo-nos, agora, refletir sobre a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Designações que nos remetem para a existência de diversos entendimentos com lógicas diferentes (Hadji, 1994). Abordagens diferentes sobre o processo de avaliação pedagógica (Rice, 2013). No entanto embora dispositivos de avaliação diferentes todos eles devem ser desenvolvidos numa lógica do sucesso dos alunos.

A implementação, na sala de aula, de estratégias eficazes para melhorar a aprendizagem necessita, nas escolas, de políticas que garantam a promoção e o recurso, de forma integrada, a um ensino

centrado no aluno, mas alinhado com o currículo e com práticas de avaliação. As escolas e os professores devem usar ferramentas de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa de forma recolher informação sobre os conhecimentos dos alunos e a monitorizar os seus progressos. As escolas devem adotar um currículo que promova uma cultura de altas expetativas e sucesso. (OCDE, 2013, p. 110)

Deste modo, iniciaremos este ponto por descrevermos, em síntese, as ideias centrais que a partir da revisão bibliográfica nos foram surgindo sobre o conceito de avaliação diagnóstica que, de modo geral, é considerada como antecedendo determinadas aprendizagens.

Da Avaliação Diagnóstica

Começando-se pelo termo diagnóstico verificamos que vem da palavra grega *diagnōstikós* que significa discernimento, faculdade de conhecer. No entanto, atualmente é comumente entendida como um estudo aprofundado desenvolvido com o objetivo de conhecer, com base num conjunto de procedimentos teóricos técnicos e metodológicos, uma determinada realidade (Araújo, 2007). Quando essa realidade são as aprendizagens no contexto escolar, avaliação diagnóstica é um ponto de partida e refere-se ao ato de aferir se determinado aluno e/ou grupo de alunos possui os conhecimentos e as competências necessárias à integração de determinado saber.

No entendimento de Casanova (2007), esta modalidade perspectivada enquanto situação de partida para o início de novos momentos de ensino e de aprendizagem pode: (a) Apresentar-se quando o aluno é acolhido pela primeira vez numa unidade escolar, seja para começar um ciclo de ensino, ou para o continuar. É uma avaliação que serve, essencialmente, para conhecer o aluno. Esse conhecimento tem como principal objetivo a adequação, às suas particularidades, tanto da atuação do professor como da unidade escolar no seu todo e (b) Quando se começa um processo de ensino e de aprendizagem concreto. Neste caso o processo de avaliação inicial é benéfico, no sentido em que averigua as competências prévias que determinado aluno possui relativamente a novos conteúdos. Nesta perspetiva a avaliação diagnóstica realça também os procedimentos e os meios necessários à adequação do processo de ensino ao processo de aprendizagem de um aluno ou de um grupo de alunos específico. É uma modalidade de avaliação que recolhe informação significativa para as dinâmicas de sala

de aula, retroalimentando tanto os processos de ensino como os de aprendizagem e apela ao desenvolvimento de processos colaborativos.

A informação da avaliação especializada relativa à identificação inicial das necessidades deve ser apresentada aos professores de forma que possa ser diretamente aplicada nas práticas de sala de aula. A melhor maneira de o assegurar é garantir o total envolvimento do professor nos procedimentos especializados multidisciplinares do processo de avaliação (EADSNE, 2008c, p. 54).

Como entendem Noizet e Caverni (1985), é a avaliação das capacidades denotadas pelos alunos. É um tipo de avaliação que perscruta os conhecimentos prévios de determinados alunos “em pleno desenvolvimento para poder adequar o ensino às condições de aprendizagem e cumprir desta forma a função reguladora” (Casanova, 2007, p. 82). Normalmente este tipo de avaliação está ligado a uma perspectiva de orientação escolar e não, exclusivamente, à avaliação de conteúdos. Encarada neta perspectiva a avaliação diagnóstica fornece indicações que permitem caracterizar o ponto a partir do qual profissionais e aluno, em conjunto, progredem relativamente aos processos de aprendizagem (Cortesão, 2002). É uma modalidade de avaliação que possibilita intervir de forma continuada nesses processos. Um dispositivo que facilita a apropriação, por parte dos diversos profissionais, da complexidade do aluno. Processo que, para compreender essa complexidade e como defende Gimenes (1992), se desenvolve em redor de uma multiplicidade de variantes: (a) Conhecer o aluno para identificar qual o nível dos seus conhecimentos prévios e posteriormente possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens futuras de forma segura, (b) Conhecer o aluno nas suas diversas dimensões (pessoais, familiares e sociais), tanto no que se refere às suas condições pessoais como de contexto, para elaborar uma perspectiva global da sua personalidade, (c) Tomar consciência do processo de aprendizagem disponibilizando informações pertinentes para a deteção de erros, de dificuldades de execução ou compreensão, por forma a corrigi-los e superá-los evitando o fracasso e desmotivação - sentido formativo da avaliação diagnóstica na medida em que permite detetar as dificuldades, corrigir e melhorar os processos de aprendizagem, (d) Diagnosticar, ao fim de determinado tempo, o estado final do aluno, ou seja, saber as aprendizagens que já desenvolveu - sentido sumativo da avaliação diagnóstica e (e) (Re)conhecer qualidades dos alunos considerando a sua pertinência para organizar os alunos em grupos de

trabalho de acordo com a sua personalidade, interesses, hábitos de trabalho e, ou níveis de desempenho. Nesta linha de pensamento a avaliação diagnóstica, enquanto dispositivo regulador dos processos de ensino e de aprendizagem, está “incluída nas práticas de avaliação formativa, isto é, nos procedimentos que recorrem à obtenção de dados para regular processos, reforçar êxitos e gerar aprendizagens” (Leite, 2002, p. 47). Também a EADSNE (2008c), a propósito da avaliação diagnóstica de alunos com NEE, defende que nesta: (a) Os resultados devem ser associados aos objetivos do currículo, (b) Os objetivos do currículo devem ser associados ao PEI do aluno e (c) Os métodos e processos de avaliação devem ser modificados e adequados de forma a responderem às necessidades dos alunos com NEE. Para a concretização destas práticas, o organismo antes citado (ibidem, p. 36) diz ser necessária “a mudança no enfoque da identificação inicial no sentido de a mesma fornecer indicações para a organização do processo de ensino/aprendizagem e o abandono da categorização resultante de diagnósticos (...)” (ibidem, p. 36). A acontecer este enfoque estamos perante processos de avaliação diagnóstica baseados num modelo médico-psicológico, que enfatiza os aspetos patológicos, as dificuldades. Modelo de ação que coarta muitas das alternativas para uma possível planificação e intervenção de acordo com as características e necessidades dos alunos. Perspetiva que amplia a aplicação de rótulos assim como induz a uma predisposição negativa, não só no que se refere às expetativas relativamente ao potencial de desempenho do aluno, como no que respeita às exigências que os diversos profissionais possam fazer. Estamos de acordo com Jakobsson (2003), quando afirma que a existirem diferenças elas remetem-nos para as diferenças entre alunos com o mesmo diagnóstico assim como para as diferenças entre os contextos escolares que estes alunos frequentam. Assim, mais do que o diagnóstico e o prognóstico, que normalmente lhe sucede, importa monitorizar o sucesso de todos os alunos.

Assegurar que a informação resultante da avaliação inicial das NEE forneça informação para a organização do processo de ensino/aprendizagem. Isso implica, essencialmente, o abandono de um modelo médico centrado no *deficit*, baseado no “diagnóstico” das NEE, para um modelo educacional, centrado nas necessidades de aprendizagem no qual o professor de turma é responsável pela avaliação inicial e contínua. (ibidem, p. 35)

Também Noizet e Caverni (1985) dizem que a avaliação diagnóstica pode ser externa ao processo de ensino e de aprendizagem não o influenciando diretamente. Relativamente a esta qualificação de avaliação diagnóstica, a EADSNE (2008c) sugere, para além da predominância do modelo educacional face ao modelo clínico, algumas questões para reflexão. Questões potenciadoras da mudança do enfoque da avaliação diagnóstica, enquanto mero exercício de categorizações de *deficits*, para uma avaliação diagnóstica que forneça indicações para a organização do processo de ensino e de aprendizagem, a saber:

- Será que sistemas fortemente orientados para a identificação inicial das NEE serão sistemas mais segregadores? Será que o enfoque exagerado nos processos de avaliação diagnóstica resulta em maior número de alunos identificados como necessitando de apoios? Que procedimentos adotar para reduzir a produção de rótulos, advindos do processo de avaliação diagnóstica? Que procedimentos adotar para que decresça o número de alunos referenciados para a educação especial?
- Como poderemos evitar que a avaliação diagnóstica seja uma avaliação de alto risco? Quais as consequências de associar os resultados da avaliação diagnóstica à alocação de recursos e que influência tem esta situação na mudança estratégica de comportamentos, nomeadamente ao nível dos preconceitos e da subjetividade, relativamente à avaliação para as aprendizagens, tanto dos professores como dos encarregados de educação? Como poderá ser reequacionada, pelos sistemas educativos, a relação que é feita entre avaliação diagnóstica e financiamento de recursos? Como podem ser usados os interesses de alguns agentes educativos de modo a focalizar o processo de avaliação diagnóstica numa identificação inicial que permita orientar os processos de ensino e de aprendizagem?
- Qual o papel do diagnóstico médico e a avaliação necessariamente focalizada nos processos de aprendizagem. Qual a informação útil que é facultada?
- Como poderemos melhorar a avaliação diagnóstica quando nela estão envolvidos profissionais de diversas áreas disciplinares? Quem é o responsável por toda a avaliação e quem assegura que a informação que é gerada assume importância educativa? Quem assegura a interação entre o processo de avaliação

e os processos de aprendizagem quando o ensino remete para a intervenção de diferentes profissionais?

- Como responde a avaliação diagnóstica por fatores que resultam das próprias dinâmicas da escola e não do próprio aluno? Como podem os fatores de progresso das escolas responder às necessidades individuais que possam decorrer da avaliação diagnóstica? Como considera a avaliação diagnóstica os contextos de vida dos alunos nomeadamente os referentes à escola?

Já Fernandes e Viana (2009, p. 311), citando Fernández (1991) e Weiss (1997), colocam à discussão a necessidade da avaliação diagnóstica integrar informação relativa aos contextos de vida dos alunos com NEE:

Uma avaliação diagnóstica adequada deve esclarecer os aspetos individuais, mas não pode negligenciar os sociais. Convém assinalar que mesmo diante de limitações particulares, inclusive de natureza genética e/ou biológica, como no caso do deficiente, um melhor desenvolvimento pode ser obtido como resultado de condições favoráveis e estimulações adequadas do meio físico e social.

Assim, a avaliação diagnóstica pode desenvolver-se no início de um ano letivo, período de ensino e, ou unidade didática, mas sempre numa perspetiva ampla e abrangente, porque oferece informações sobre o aluno real que interage e comunica em contextos concretos. As informações recolhidas sobre determinado aluno, a qualidade das relações que estabelece com os outros em diversos contextos, a forma como constrói o saber e o saber fazer concorre para a adequação sucessiva tanto dos processos de ensino como de aprendizagem (Weiss, 1997).

Nesta perspetiva, decorre que a avaliação diagnóstica perspetiva a ação do professor na sua tarefa de ensino permitindo-lhe decidir sobre o tipo de intervenção bem como as atividades mais convenientes para que os alunos tenham sucesso. Deste modo o professor tem a necessidade de prever a forma como avaliação diagnóstica equaciona os diversos contextos de vida desses alunos e produz informação útil para os processos de ensino e de aprendizagem. Processo que deve servir de base a uma avaliação contínua e (in)formar os processos de avaliação formativa.

Da Avaliação Formativa

O conceito de avaliação formativa foi proposto por Scriven (1967), autor que descreve a avaliação formativa como um processo que é desenvolvido durante a concepção e implementação de um projeto com a finalidade de prestar, aos seus responsáveis, as informações avaliativas consideradas relevantes. Processo de recolha de informação a ser utilizada na melhoria do desempenho, ainda que esta melhoria esteja sob o poder do avaliador. No entanto, atualmente e numa perspetiva mais ampla, a avaliação formativa é genericamente entendida como a ação do avaliador em relação ao desenvolvimento do avaliado, sendo este também ativo no processo. Numa significação mais atual e diretamente relacionada com o ensino e a aprendizagem Casanova (2007, p. 71) diz que a avaliação formativa:

Se utiliza na avaliação de processos (de funcionamento geral, de ensino, de aprendizagem...) e pressupõe, portanto, a obtenção rigorosa de dados ao longo desse mesmo processo, de modo que em todo o momento se possua o conhecimento apropriado da situação avaliada que permita tomar as decisões necessárias de forma imediata. A sua finalidade, consequentemente e como indica a sua própria denominação, é melhorar ou aperfeiçoar o processo que se avalia.

Modelo de avaliação cujas contribuições para o conhecimento do aluno podem ser identificadas aos seguintes níveis: (i) Mede os progressos do aluno em sala de aula ao invés de medir os seus desempenhos com base em medidas padronizadas, (ii) Cria um quadro realista da avaliação porque é produto de uma construção desenvolvida por referência ao contexto de sala de aula, (iii) Valida o trabalho desenvolvido em sala de aula e as próprias observações dos envolvidos nas práticas que aí ocorrem, (iv) Retrata o desenvolvimento do aluno e as aprendizagens com base em atividades e rotinas da vida diária do aluno, dando *feedback* sobre essas mesmas aprendizagens e (v) Usa os resultados para fortalecer as forças dos alunos ao revés dos *deficits*. É uma modalidade de avaliação que apela à ação avaliativa dos próprios alunos. A avaliação formativa é um tipo de avaliação que tem vindo a impor-se, gradualmente, nos últimos anos.

O seu desenvolvimento tem-se expandido em duas vertentes a partir da investigação, com o intuito de compreender se as práticas de avaliação formativa melhoram o desempenho dos alunos e, a partir da

prática, procurando perceber se os professores são capazes de transformar as ideias vindas da investigação em práticas educativas. (Santos, 2008, p. 11)

Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento de processos de avaliação formativa é uma investigação diária e contínua dos professores. Sentido que implica que os referidos professores, bem como outros profissionais com responsabilidades no ensino, compreendam como podem melhorar os processos de aprendizagem dos alunos e como podem regular, em contexto de sala de aula, essas aprendizagens. É uma tentativa de basear as planificações do processo de ensino na informação recolhida para que, posteriormente, se consiga aumentar o desempenho das aprendizagens do aluno. O processo de avaliação enquanto ato que fornece informação prática e realista sobre o desempenho do aluno, como defendem Pinto e Santos (2006, p. 37), é um processo realizado para pessoas concretas e baseado na ação dessas mesmas pessoas. O seu principal objetivo é equacionar, a partir de situações dinâmicas, respostas adequadas ao desenvolvimento com sucesso “tanto das ações, como das relações numa dada situação social”.

Baroudi (2007), referenciando Otero's (2006), coloca a tónica no interesse sobre o que se sabe hoje sobre o conceito de aprendizagem para analisar a definição de avaliação formativa. Segundo este autor, o conceito de avaliação formativa deslocou-se para o processo de regulação enquanto prática aferida a um determinado ciclo de avaliação. Assim, avaliação formativa consiste nas atividades usadas pelos professores para determinar os conhecimentos e a compreensão dos alunos, com a finalidade de lhes fornecer um ensino de maior qualidade e mais oportunidades de aprendizagem. A agir a partir da e sobre a aprendizagem a avaliação pedagógica, enquanto ato formativo, é um processo não linear.

Como a aprendizagem é um processo de construção não linear, a medida, mesmo que rigorosa, deixa de ter sentido em si própria pois a aprendizagem é um estado transitório e não finalizado. Assim, ainda que a medida ou o balanço sejam necessários, a importância desloca-se para o significado dessa medida, tanto para o aluno como para o professor, no trajeto da própria aprendizagem num dado contexto. (Santos *et al.*, 2010, p. 9)

A EADSNE (2008c) sugere que o processo de avaliação formativa tem como objetivo essencial ser capacitante. Capacitante porque fornece aos alunos a necessária compreensão sobre o processo de aprendizagem de forma a motivá-los e a encorajá-los para desenvolverem outras aprendizagens. Capacitante também para o professor e

outros profissionais porque os (in)forma, de modo compreensivo, sobre o processo de ensino motivando-os e encorajando-os na (re)construção e implementação de novas estratégias que se assumam como novas formas de ensinar. Uma compreensão capacitante porque possibilita aos alunos implicarem-se e colaborativamente com os professores bem como com outros profissionais, compreenderem não apenas o que aprendem, mas também o como aprendem e o que podem aprender futuramente.

Este pressuposto implica que devemos realizar a avaliação ao longo do processo, de forma paralela e simultânea à atividade que se leva a cabo e que se está a avaliar – nunca situada exclusivamente no fim, como mera comprovação de resultados. Assim, em concreto, tendo-se dados e avaliações permanentes acerca das aprendizagens que os alunos vão desenvolvendo, bem como o seu modo particular de as desenvolver (ritmo, estilo, inconvenientes, etc.), no momento em que surge uma disfunção ou uma dificuldade específica é possível recorrer aos meios didáticos adequados para que a possa superar sem inconvenientes de maior. Do mesmo modo, é fácil detetar os tipos de atividades ou situações educativas que favorecem a sua aprendizagem, para potenciá-las relativamente a esse aluno e favorecer, assim, a sua formação mais idónea. (Casanova, 2007, pp. 71-72)

Na compreensão do Instituto de Inovação Educacional [IIE] (1994), a avaliação formativa: (a) É interna ao processo de ensino e de aprendizagem, (b) Interessa-se sobretudo pelos processos sem desvalorizar os resultados, (c) Toma o aluno como protagonista das suas próprias aprendizagens e (d) Permite introduzir no processo de ensino o fator diferenciação. Ainda no entender deste organismo (ibidem):

- São diversas as situações de avaliação bem como diferentes os processos cognitivos desenvolvidos pelos diferentes alunos, assim como por cada um dos alunos em diferentes situações.
- As competências que se pressupõe avaliar são também elas múltiplas e complexas.
- A subjetividade é inerente a todo o processo de avaliação formativa, reclamando a integração das compreensões e pareceres de todos os intervenientes no ato educativo.
- Nenhum instrumento de avaliação é suficientemente fidedigno e fiável. Assim podem ser utilizados diversos meios de recolha de informação. Por exemplo tanto a observação direta durante a realização das tarefas e a análise das questões

colocadas pelos alunos durante as aulas, como os questionários orais e, ou escritos, as entrevistas, as listas de verificação, etc.

É um tipo de avaliação que acompanha, de forma contínua e permanente, o processo de ensino e aprendizagem (Cardinet, 1993, Lemos; Neves; Campos; Conceição & Alaiz, 1993), uma relação que é mantida pela sistemática circulação da informação, com recurso à comunicação e à negociação. Ação de negociação porque implica que os professores não assumam unilateralmente e como da sua exclusiva responsabilidade a definição de critérios, a produção de juízos de valor sobre os processos de aprendizagem e sobre as atividades realizadas realizadas pelos alunos. Importa que os professores partilhem com os alunos o poder que a avaliação para as aprendizagens confere (Leite & Fernandes, 2003). Santos (2008, p. 16) apresenta esta ideia de negociação como um entendimento que se baseia no que denomina de paradigma da compreensão.

Este distingue-se dos anteriores sobretudo no papel da intervenção do aluno. Para si, este passaria a entender o aluno como coautor do projeto de aprendizagem, cuja finalidade é a apropriação do saber. Marcada por um processo de reflexão que antecede a aprendizagem, a negociação avaliativa contribui para o processo de aprendizagem porque leva ao questionamento prévio de natureza metacognitiva.

Neste sentido Jorro (2000), referenciado por Santos (ibidem), enfatiza que a avaliação não é uma mera apropriação de saberes, uma vez que o fator negociação avaliativa assume o aluno como uma entidade portadora de significados. Significados que lhe possibilitam a interação com os seus contextos de vida e neles cumprir com os saberes que a escola lhe exige. A ideia de que toda a informação recolhida seja referenciada aos contextos naturais do aluno ajuda-nos a ter um olhar global sobre a sua atividade, sobre os seus sucessos e dificuldades. É um processo de avaliação que se baseia na ação concreta, no saber fazer. Deste modo, “a avaliação deixa de se reger por procedimentos rígidos e normalizados, e passa a assumir no seu seio uma pluralidade de abordagens sobre uma realidade, e consequentemente uma diversidade de respostas” (Pinto & Santos, 2006, p. 36). Também Layton e Lock (2008) embora utilizando a denominação de “avaliação autêntica”, perspetivam o ato avaliativo enquanto processo formativo que se centra na avaliação dos alunos em contextos naturais, equacionando-se

para além dos contextos o fator tempo bem como o desempenho desses alunos sob diversas perspectivas.

A avaliação formativa é, desta forma, um conjunto de procedimentos de avaliação realizados em contexto de sala de aula, com a participação de professores, alunos e eventualmente outros profissionais, que se destinam a informar sobre os métodos de ensino e sobre as aprendizagens dos alunos bem como a orientar os caminhos futuros relativamente a estes aspetos.

Procedimentos qualitativos de avaliação destinados a dar informações para as tomadas de decisão sobre os métodos de ensino e sobre os passos seguintes no processo de aprendizagem do aluno. Estes procedimentos têm normalmente lugar na sala de aula e são desenvolvidos pelo professor de turma e profissionais que trabalham com os professores de turma. (...) Processo de obtenção e de interpretação de evidências a utilizar pelos alunos e seus professores para decidir onde estão os alunos no seu processo de aprendizagem, a onde necessitam chegar e como é a melhor forma de lá chegar. (EADSNE, 2008c, pp. 73-74)

O dinamismo do *feedback* que é fornecido ao aluno aumenta a sua motivação e autoestima (Emery *et al.* 1989). O aluno projeta-se como elemento ativo no processo. Importância que ao ser-lhe considerada e reconhecida fomenta a atenção conjunta relativamente à sua motivação, à regularidade do seu esforço, à sua forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas a que recorre (Cardinet, 1993). No entender de Cortesão (1993), o fator *feedback* assume um papel muito importante no processo de avaliação formativa. É a informação passível de mudar aprendizagens e que medeia entre a realização de um aluno, as competências reais que denota e o padrão de referência dessas competências, dessas aprendizagens. O *feedback* pode resultar da ação reflexiva do aluno, pares do aluno, do professor (Baroudi, 2007) bem como de outros profissionais. O *feedback* almeja mudar a ação, seja de aprendizagem ou de ensino, para níveis de maior qualidade e proficiência. Assim, necessita-se que a avaliação formativa referencie um conjunto de práticas diversificadas e que estas integrem os processos de ensino e de aprendizagem com o intuito de possibilitar aos alunos apropriarem-se das aprendizagens, formais ou informais, consideradas importantes.

Nesta linha de pensamento, o processo de avaliação pedagógica é realizado: (i) Na sua função reguladora, porque promove a adequação sistemática do processo de

ensino e de aprendizagem, reconhecendo a interdependência entre os três processos e contribuindo para a sua melhoria e (ii) Na sua função orientadora, porque olha para o aluno enquanto entidade global, tanto na sua dimensão individual como grupal, de modo a recolher informações relevantes para adequar os recursos de ensino às características pessoais de cada aluno. Orienta o aluno na sua própria ação de aprender, facilitando processos de reflexão e criticidade consubstanciados em atos de autoavaliação. Permite que o aluno se consciencialize das suas próprias forças e fragilidades de modo a que desenvolva estratégias potenciadoras da melhoria da sua ação de aprendizagem.

A avaliação formativa ao apelar à autoavaliação é um dispositivo que corresponde a um processo de reflexão contínuo e sistemático realizado pelos alunos. Reflexão que, com recurso a um questionamento constante dos seus esquemas de pensamento e das suas rotinas, bem como da sua ação, implica o distanciamento das suas ideias de modo a (re)conhecerem a importância da (re)construção de novas formas de pensamento, novas formas de ação, novos saberes (Santos, 2008).

Por outras palavras, há um sentimento consciente de procura de significados, não para ir de encontro ao do professor, mas sim, em primeiro lugar, daquilo que para si tem sentido. Não existe um objetivo de reprodução, mas sim o de assumir a confiança em si próprio para arriscar, para dizer o que pensa e o que a sua reflexão propõe. Desenvolve, assim, uma atitude autónoma de pensamento. Contudo, existe o respeito e o reconhecimento de regras e normas preestabelecidas que serão atendidas através de um processo de negociação. (ibidem, p. 16)

Deste modo, a avaliação formativa torna-se realmente relevante, como já referimos, se se concretizar com base num processo de negociação de forma a ser compreendida pelos alunos. Compreensão que é realizada independentemente das características desses alunos, nas suas diferentes dimensões para, como refere o [IIE] (1994), permitir a cada um deles regular as suas aprendizagens, as suas realizações. Esta ação autorreguladora confere e transforma a avaliação formativa em formadora. A regulação já não provém das atividades de ensino promovidas pelo professor mas sim da própria ação de aprendizagem do aluno. Emanada da forma como este se apropria dos critérios, como gere o fator erro, como reage aos aspetos motivacionais de reforço das aprendizagens e como procede à própria planificação da sua ação. Para Nunziati (1990)

esta centralidade dada ao aluno e às aprendizagens por ele realizadas assume importantíssimos aspetos como: apropriação, autoavaliação, autorregulação, autocorreção e autocontrolo. Aspetos que são entendidos enquanto processo que responsabiliza o aluno, pela negociação, e implica a escuta de todos os intervenientes, de todos os implicados. Responsabilização que remete para o confronto de pareceres facilitadores da autoavaliação e do autocontrolo, com base na comunicação, reflexão e argumentação. A avaliação é formativa quando provê que os processos de aprendizagem se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adequação do ensino às diferenças observadas no decorrer das interações em sala de aula.

Na ideia exposta anteriormente sobressai o facto de ser desejável a promoção de contextos de questionamento e argumentação ricos e facilitadores da participação dos alunos. Este aspeto parece-nos importante realçando-se que, no entender de Baroudi (2007), normalmente as perguntas feitas pelos professores são pobres e só aceitam um padrão de resposta. Deste modo o referido autor propõe a elaboração de boas perguntas e ricas de modo a permitirem diversos padrões de respostas e fomentarem o ato argumentativo. Questionamento que revele conceitos sem intenção ou como refere o autor antes citado, que forneça uma janela de oportunidades para a descoberta dos saberes.

Do referido decorre que a avaliação formativa apresenta alguma complexidade, logo é um processo que implica uma pluralidade de fontes de informação bem como uma diversidade de processos e instrumentos. Um desses processos é a observação sistemática das realizações do aluno em diversos contextos escolares. A observação permite a recolha de informação de como os alunos desempenham as diversas tarefas que, formal ou informalmente, desenvolvem na escola. É importante colocarmos interrogações como: Que competências mobilizam os alunos para determinada atividade em determinado contexto físico e relacional? Que necessidades denotam no desenvolvimento dessa atividade? Como resolvem os alunos as situações problemáticas, sejam elas mais académicas ou advindas das solicitações dos contextos tanto físicos como socio afetivos, escolares ou outros?

A observação permite identificar, clarificar e posteriormente fazer sobressair, por meio das narrativas, as necessidades dos alunos, bem como as possíveis respostas a essas necessidades tanto no que se refere aos aspetos de aprendizagem como de ensino. A observação permite a recolha de informação sobre os desempenhos, as competências e as atitudes desenvolvidas durante o processo de ensino e de aprendizagem. De todas

as formas de recolher dados em contexto escolar, a observação é aquela em que a avaliação se encontra mais integrada no ensino. Ela deve ser essencialmente formativa permitindo ao professor intervir e orientar o aluno em situações de maior dificuldade (IIE, 1994). Esta metodologia de recolha de dados exige grelhas que permitam o registo dos dados de observação. A sua elaboração deve ser negociada com os alunos de modo a haver uma partilha sobre os aspetos que vão ser valorizados em determinada atividade e contexto definindo-se, posteriormente, o número e o tipo de comportamentos a observar.

Ainda relativamente aos comportamentos podemos recorrer, para informar o processo de avaliação formativa, a listas de verificação. O referido procedimento permite recolher, de forma mais efetiva, informação sobre a ausência ou presença de determinado comportamento ou aprendizagem (Lemos *et al.*, 1993). Este instrumento de avaliação tem a vantagem de identificar itens de realização necessários a aprendizagens posteriores, o que permite que todos os participantes no processo de avaliação afirmem dos progressos feitos relativamente às aprendizagens requeridas. Todavia, no entender de Pais e Monteiro (2002) bem como de Valadares e Graça (1998), não permite aferir da qualidade e frequência dos aspetos em avaliação. Pese esta crítica, na compreensão de Pais e Monteiro (2002) as listas de verificação devem responder, na generalidade, aos seguintes requisitos:

- Ser preferencialmente curtas.
- Agrupar itens de linguagem clara e objetiva e que de preferência apontem uma só característica de comportamento.
- Prever itens relacionados com os aspetos em que os alunos, frequentemente, manifestam dificuldades.
- Certificar-se que a cada item só corresponde uma resposta correta possível.
- Organizar uma lista de itens com comportamentos previstos e de fácil verificação.

No entanto, os comportamentos dos alunos também podem ser avaliados com recurso a registos de incidentes críticos. Uma forma de observar e registar comportamentos menos habituais e que se destacam, pela sua natureza, de forma voluntária e espontânea em todos os contextos escolares (Pais & Monteiro, 2002). Desta forma, existe a possibilidade de avaliar comportamentos menos usuais, decorrentes das

interações dos alunos com os seus pares ou outros agentes educativos. Interações que ponham em evidência aprendizagens tanto cognitivas como socio afetivas e relacionais.

Pode-se ainda recorrer para a recolha de informação, para o processo de avaliação formativa, a inquéritos. Estes instrumentos conseguem fazer sobressair a informação sobre o que os alunos sabem ou sentem relativamente a determinado conteúdo/assunto e aspeto específico das aprendizagens. O questionamento que o inquérito implica aponta para uma reflexão posterior, para compreendermos melhor as formas de ser e atuar dos alunos. A entrevista também possibilita a recolha de dados sobre o desenvolvimento dos alunos, a recolha de informação sobre as suas aprendizagens tanto no plano cognitivo como socio afetivo. Temos também os testes que possibilitem evidenciar os saberes dos alunos relativos a determinado conteúdo específico.

Outro instrumento a que podemos recorrer para recolher informação, no decorrer do processo de avaliação formativa, é o portefólio. Este é um instrumento privilegiado para a autorregulação das aprendizagens dos alunos, constituindo uma forma muito positiva de potenciar a sua participação no processo de avaliação formativa. O portefólio objetiva, de forma mais clara, os percursos realizados pelos alunos assim como deixa antever possíveis percursos a realizar. No entender do [IIE] (1994), o portefólio é um conjunto de evidências de aprendizagem constituídas por uma recolha organizada e devidamente planificada de trabalhos produzidos pelos alunos, ao longo de determinado período de tempo. O portefólio proporciona uma visão muito ampla e pormenorizada das diferentes componentes de desenvolvimento dos alunos, tanto no plano cognitivo, metacognitivo, afetivo, social, ético e/ou moral.

O recurso aos instrumentos de recolha de informação de modo a efetivar o processo de avaliação formativa, que com alguma brevidade descrevemos, implica sem dúvida uma mudança nas dinâmicas das escolas que seja consequente. Ao optar-se por uma avaliação formativa, na opinião de Perrenoud (1999), são afetados no processo educativo: a organização das aulas, os métodos e as práticas de ensino, a construção de uma cultura comum entre o professor, a escola, a política do estabelecimento de ensino, o programa e os objetivos bem como o sistema de seleção e orientação e a satisfação profissional e pessoal. Deste ponto de vista a avaliação pedagógica é um processo no qual, como já referimos, é necessário consensualizar diferentes interesses, valores e perspetivas, sendo este tipo de dinâmicas tidas como aspetos de qualidade no próprio processo educativo, tendo-se sempre presente que a qualidade da educação é muito mais

que os resultados escolares advindos do processo de avaliação. Como defende a UNESCO (2005), embora a qualidade na educação seja, na maior parte das vezes, percebida como a medida que é dada pelos resultados académicos alcançados pelos alunos, muitos desses resultados baseados na quantificação, já se começa a dar importância, pelo menos em algumas escolas, a aspetos como: as condições das infraestruturas escolares, do uso das tecnologias e das condições que visam o conforto dos alunos. O organismo anteriormente referido explicita que a qualidade em educação envolve todo um sistema escolar que recebe todos os alunos e onde a diversidade e a equidade são considerados fatores importantes para o desenvolvimento e crescimento pessoal de todos os atores educativos.

Na compreensão de Andrade e Cizek (2010), a avaliação formativa apresenta dez características essenciais: (1) Exige dos alunos a responsabilização pelo seu próprio processo de aprendizagem, (2) Estabelece uma relação entre as aprendizagens realizadas e os objetivos de ensino definidos, (3) Coloca o foco em objetivos de ensino que correspondem a realizações essenciais do aluno e que têm aplicabilidade para além do contexto escolar onde ocorre a aprendizagem, (4) Identifica o conhecimento e as capacidades do aluno e estabelece os passos necessários para alcançar os objetivos desejados, (5) Requer o desenvolvimento de planificação de modo a que se possa atingir os objetivos delineados, (6) Incentiva a autorregulação dos alunos para que estes possam atingir os objetivos de aprendizagens definidos, (7) Fornece informação sobre como aprender para que o aluno possa atingir os objetivos de aprendizagem. Quando relevante, explicita critérios ou formas de classificação específicas que serão utilizadas para avaliar as realizações dos alunos, (8) Fornece informação contínua relativamente a todos os alunos e sobre a autoavaliação de cada um destes individualmente. Informação que é recolhida por referência a atividades de aprendizagem específicas, (9) Inclui o *feedback* que não é avaliativo mas é específico, oportuno, relacionado com os objetivos de aprendizagem e que fornece, ao aluno, oportunidades e informação para que este possa (re)organizar realizações e aprofundar conceitos e (10) Promove a metacognição e a reflexão dos alunos sobre o seu próprio trabalho.

No entanto, esta vertente formativa que temos vindo a descrever é também assacada, por Ribeiro e Ribeiro (1989), à avaliação sumativa. Para sustentarem a sua perspetiva os autores antes referidos defendem que também a avaliação sumativa, relativamente às aprendizagens: (i) Procede, embora de forma global, a uma síntese da informação produzida pela avaliação formativa, (ii) Permite avaliar a retenção de

saberes tendo-se em conta os objetivos definidos e (iii) Permite verificar a capacidade, que o aluno denota, em proceder à transferência de conhecimentos para situações novas. Um sentido de avaliação sumativa que entrosa na ideia da EADSNE (2008c) que a descreve enquanto ação de sumarização dos resultados do aluno, decorrendo estes resultados de um conjunto de atividades que ocorrem em determinado período de tempo. Segundo a Agência antes citada, a avaliação sumativa articulada com outros tipos de avaliação, é uma modalidade que, não só permite a comparação de resultados de um mesmo aluno, como possibilita a comparação de resultados entre alunos. Estas comparações são uma mais-valia para a compreensão clara do progresso dos alunos, mas também do sucesso de determinado programa de ensino. Esta complementaridade é também defendida por Fernandes (2006, p. 310) quando, ao nomear Oliveira e Pereira (1993), afirma que “a avaliação sumativa e a avaliação formativa são dimensões distintas de um mesmo conceito e não de uma dicotomia”.

No entanto, Isacs *et al.* (2013) alertam para o facto da relação que muitas vezes se estabelece entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa poder ser perigosa. Isto porque é muito frequente constatar-se que a informação recolhida pela avaliação sumativa não é utilizada de forma formativa. Dizem os autores antes citados (*ibidem*) que devemos perguntar se as informações recolhidas são utilizadas para apoiar o feedback ou para fazer sínteses avaliativas. Assim, parece-nos importante que de seguida clarifiquemos, com base na bibliografia, o conceito de avaliação sumativa.

Da Avaliação Sumativa

O conceito de avaliação sumativa foi proposto, tal como o conceito de avaliação formativa, por Scriven (1967) num artigo que tinha como cenário a avaliação de currículos. Nesse artigo o autor descreve a avaliação sumativa como um processo que incide sobre a versão última de determinado currículo e permite a decisão sobre a sua aplicação em larga escala. Independentemente do conceito ter surgido no âmbito do desenvolvimento curricular, rapidamente começou a ser utilizado no domínio da avaliação pedagógica. No entanto o conceito de avaliação sumativa nem sempre, ao longo dos tempos e numa mesma época, teve sentido universal. Para esta diversidade de sentidos têm contribuído as teorias de aprendizagem mais em voga consoante as épocas ou as formas como as próprias teorias são entendidas (IIE, 1994). Na opinião de

Casanova (2007, p. 69), atualmente podemos definir avaliação sumativa como uma abordagem útil para:

A avaliação de produtos ou processos que se consideram terminados, com realizações ou consecuições concretas e avaliáveis. A sua finalidade é determinar o valor desse produto final (seja um objeto ou um grau de aprendizagem), decidir se o resultado é positivo ou negativo, se é válido relativamente ao que se fez ou se resulta inútil e temos de descartar. Não se pretende melhorar nada de forma imediata com esta avaliação – no sentido estrito, já não é possível –, a não ser avaliar definitivamente. Aplica-se num momento concreto, final, quando é necessário tomar uma decisão nalgum sentido.

Como muitos estudiosos defendem não é o tipo de avaliação adequado para avaliar o desenvolvimento de processos, mas sim o mais apropriado para avaliar resultados finais (Casanova, 2007, Stufflebeam & Shinkfield, 2007). No entender de Lewy (1979), a avaliação sumativa realiza-se no final do processo de desenvolvimento e está “mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção”. É neste sentido que De Ketele (1986) também a define, ou seja como a avaliação que ocorre depois de uma sequência mais ou menos longa de aprendizagem, assumindo como objetivo central o de estabelecer um balanço, de decidir, sancionar ou certificar um aluno. É uma avaliação que se desenvolve após um determinado período de tempo pré-estabelecido em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. Como afirma Santos (2005, p. 181), é um processo que é operacionalizado quando os professores “têm necessidade de atribuir uma classificação no final de período”. Sínteses avaliativas que têm como objetivo informar os diversos atores e os diversos níveis de decisão.

A avaliação sumativa é usualmente utilizada para prestar contas sobre sucessos ou insucessos, informa os consumidores da qualidade e confiabilidade de produtos e serviços e ajuda os diversos parceiros envolvidos a compreender o fenómeno da avaliação. A avaliação sumativa não tem como primeiro objetivo a avaliação do desenvolvimento do pessoal mas informar os consumidores e decisores (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, p. 23).

Deste modo percebe-se como um processo exterior aos processos de ensino e de aprendizagem. De Ketele (1986) diz que ao ocorrer no final do processo de

aprendizagem as decisões que produz não se repercutem sobre ele. Também Fernandes (2008a, p. 69) salienta que a informação que é proporcionada pela avaliação sumativa “não conduz a nenhuma ação, ou conjunto de ações, que elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efetivamente se alcançou”. Como este autor também reforça, é um tipo de avaliação “que não está integrada no processo ensino-aprendizagem e que, por natureza, não é interativa” (ibidem, p. 73). O seu principal objetivo é estabelecer balanços confiáveis dos resultados obtidos no final de determinado processo de aprendizagem. Realiza-se pela recolha de informação e elaboração de instrumentos que possibilitem, sobretudo, a quantificação dos conhecimentos que se pretende avaliar.

Parece que se fazem sínteses dos conhecimentos e desempenhos dos alunos, não só porque é importante informar os pais ou o sistema educativo dos resultados da aprendizagem, mas também porque, nos mecanismos de apreensão da realidade, se funciona a partir de sínteses e, por vezes, reducionismos da própria realidade. (Serpa, 2010, p. 45)

Na mesma linha, Santos (2003) afirma que é uma avaliação que não serve verdadeiramente o processo de aprendizagem pois tem como principal objetivo responder a necessidades de ordem social. Sobre a sua utilização enquanto instrumento eminentemente de certificação social, Viallet e Maisonneuve (1990) entendem que a avaliação sumativa permite seriar os alunos de acordo com o seu mérito social. Santos (2003, p. 9) entende que a avaliação sumativa se destina “sobretudo aos diferentes agentes dentro do próprio sistema educativo, ao mundo do trabalho e aos encarregados de educação”. Ideia já anteriormente defendida por Frisbie e Waltman (1992) que salientam a função da avaliação sumativa como servindo essencialmente o princípio da atribuição de classificações que posteriormente são comunicadas aos encarregados de educação.

Na realidade, o conceito de avaliação sumativa é, em muitas ocasiões, associado à certificação e frequentemente relacionado com o facto de se ajuizar sobre conhecimentos adquiridos pelos alunos, bem como as competências que os mesmos desenvolvem por referência a determinado período de tempo. Na compreensão de Bloom; Hatings & Madaus (1971, p. 129), a principal característica da avaliação sumativa é, produzir um “julgamento do aluno, do professor ou do programa que é feito em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino uma vez concluídos”. No

entendimento de Casanova (2007) uma conceção de avaliação encarada como instrumento de comprovação, sancionador e de poder que encara o processo de aprendizagem como uma simples acumulação de informação. Um processo que persegue o objetivo de registar e classificar o saber fragmentado, composto por compartimentos estanques. É normalmente um processo encarado como um balanço final, uma visão de conjunto relativamente a um todo (Ribeiro, 1991). Nesta perspetiva a avaliação sumativa é um sumário, uma condensação que realiza um juízo de valor acerca de um conjunto de aprendizagens e normalmente é expressa através de um valor quantitativo. Segundo Mclaughlin & Phillips (1991, p. 20) a avaliação sumativa é:

O ato acabado da avaliação por relação a determinada intervenção, é a avaliação feita, ou perto disso, para que todos os observadores e responsáveis que necessitem tirar conclusões e possam tomar decisões (em contraste com o ato de colaborar e negociar), sobre qualquer razão que não o desenvolvimento.

Todavia mesmo colocando-se a tónica na quantificação e na eficácia final de determinada ação de ensino/intervenção, a avaliação sumativa pode, segundo alguns dos seus defensores, facilitar o reconhecimento relativamente ao facto dos objetivos terem sido cumpridos e (re)orientar essa ação. Nesta linha de pensamento a avaliação sumativa: (i) Utiliza procedimentos e estratégias que permitam a retrospeção e (ii) É o resultado final de determinada realização, permitindo aferir da eficácia dessa realização bem como compará-la com outras. “A avaliação é assim entendida como a medição da diferença entre o modelo do professor e a reprodução desse modelo que o aluno consegue fazer” (Pinto & Santos, 2006, p. 17). É o desenvolvimento de procedimentos que permitem a atribuição de números, pontuações a propriedades de determinado objeto de modo a que sejam assumidas como características e preservem as relações que são especificadas no domínio comportamental (Lukas & Santiago, 2009).

Medida que é, muitas vezes, encontrada entre os objetivos definidos à priori e os desempenhos observados. Como defende Pérez (2001), a avaliação de e por objetivos assume-se ainda como um paradigma dominante no processo de avaliação pedagógica. Perspetiva que se centra igualmente nos produtos da aprendizagem e que Layton e Lock (2008) denominam de “currículo baseado na medição”.

A avaliação é assim uma comparação entre os objetivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objetivos. Ultrapassa-se a ideia de simples classificação dos alunos por relação aos seus pares, uma vez que a avaliação é perspectivada, tanto com o objetivo de verificar se os alunos atingiram os objetivos educativos definidos, como também através da introdução de procedimentos corretivos para melhorar a gestão do programa em curso, através da observação dos comportamentos dos alunos. A avaliação passa assim a ter um sistema de referência criterial, isto é, o termo de comparação são os critérios previamente definidos que permitem verificar a mestria dos objetivos e já não, apenas, «a matéria dada» pelo professor. (Pinto & Santos, 2006, p. 21)

O processo de avaliação baseada no currículo e desenvolvida como uma relação congruente entre os objetivos e o desempenho dos alunos, apela a que: (a) Sejam criados materiais de medição denominados aferidores, (b) A pontuação e administração desses aferidores, (c) A representação gráfica dos aferidores bem como a estimativa do que o aluno pode aprender e conseguir atingir durante um ano escolar e (d) A comparação da evolução real com a evolução prevista (Layton & Lock, 2008). No entender de Pinto e Santos (2006) a avaliação entendida como uma relação congruente entre os objetivos e o desempenho dos alunos, assenta em duas componentes essenciais: o diagnóstico e a remediação. Segundo estes autores na base da pedagogia por objetivos, estão ainda muito subjacentes quadros conceituais eminentemente comportamentalistas. Assim, normalmente as dificuldades encontradas na relação entre os objetivos definidos e o trabalho dos alunos remetem, frequentemente, para respostas como: dar mais tempo para aprender, repetir mais vezes, simplificar as tarefas. Neste tipo de avaliação tende-se, algumas vezes, a entender o sucesso dos alunos como o sucesso do próprio programa proposto, é muitas vezes encontrada entre os objetivos definidos à priori e os desempenhos observados.

Este tipo de avaliação da congruência encontrada entre objetivos definidos e resultados obtidos, está muito presente na avaliação dos alunos com NEE. Sabemos que muitos dos progressos dos alunos com NEE, são registados no PEI, ou em relatórios que estão diretamente associados a este instrumento de planificação e intervenção. Layton e Lock (2008) apontam algumas vantagens no desenvolvimento deste tipo de práticas de avaliação como: (i) Disponibilizar um método de avaliação, para determinar o progresso académico, tecnicamente forte, (ii) Envolver métodos bastante investigados nas últimas

décadas, (iii) Combinar os princípios da avaliação padronizada com os princípios da confiabilidade, validade e utilidade reconhecidas aos dados recolhidos com base na observação dos alunos em sala de aula bem como da mais-valia das descrições qualitativas dos comportamentos dos alunos, (iv) Avaliar não só o progresso do aluno, mas também a relação curricular que se estabelece entre a aprendizagem do aluno, os elementos de ensino e o ambiente de aprendizagem, (v) Fornecer uma medida eficaz, no sentido de informar os professores sobre o impacto dos elementos de ensino no desenvolvimento do aluno e (vi) Usar o PEI enquanto documento sistematizador das informações recolhidas e das decisões tomadas, como forma de melhor determinar as respostas/serviços que o aluno necessita. Todavia, os mesmos autores (*ibidem*) nomeiam investigadores (Taylor, 2003; Kranzler, Miller & Jordan, 1993) para tecer algumas críticas e apontar desvantagens que decorrem do recurso a estas práticas de avaliação. Algumas destas desvantagens referem-se: (i) Ao acentuado isolamento das competências relativamente ao processo de aprendizagem, (ii) À ênfase dos resultados em detrimento dos processos; (iii) À não indicação de que tipo de mudança nos elementos de ensino pode ser mais adequada e (iv) À necessidade de haver um considerável treino para a sua implementação. Para além destes alertas sabe-se que, algumas vezes, o processo de elaboração do PEI pode “estar muito desligado da avaliação comum” (EADSNE, 2008c, p. 40).

Independentemente desta crítica e como lembra a EADSNE (2008c), em algumas escolas a avaliação para as aprendizagens está, muitas vezes, ligada ao currículo ou ao programa que é seguido por todos os alunos. Esta realidade, para além de mais inclusiva, pode ser reconfortante para alguns profissionais no momento de desenvolverem o processo de avaliação. Isto porque os métodos e os instrumentos não são vistos como “especializados” e na maioria das vezes são iguais para todos os alunos. No entanto, o currículo não deve ser encarado como uma entidade estática ao qual, como se entendia há uns anos, os alunos com NEE acediam por meio de diversos tipos de apoio. Assim, os alunos com NEE têm direito à adequação do currículo às suas necessidades, perspetivando-se o currículo como uma entidade dinâmica e flexível, “tudo o que se faça para a ele aceder é apropriado para todos os alunos” (*ibidem*, p. 17). O organismo antes citado (*ibidem*), chama ainda atenção para de muitas destas práticas avaliativas não retroalimentarem nem o processo de ensino nem o processo de aprendizagem.

A avaliação sumativa identifica os sucessos e insucessos havidos face a objetivos específicos, mas não fornece informação formativa que possa ser diretamente usada nos programas de ensino e de aprendizagem que se seguem. (ibidem, p. 25)

Sobre a avaliação sumativa aplicada aos alunos com NEE, Bolt e Roach (2009) entendem que as pesquisas realizadas sobre esta questão, pelo National Center for Research on Evaluation, sugerem que o desenvolvimento de processos de avaliação sumativa bem como a capacidade em analisar os seus resultados se tem revelado pandémica tanto ao nível das práticas implementadas nas escolas como ao nível das próprias políticas educativas. Na compreensão de Fernandes e Viana (2009), o processo de avaliação sumativa ao ser, por vezes, a redução da avaliação a uma quantificação, ilustrando a adoção de padrões uniformes e conservadores, potencializa os fatores de exclusão. Ainda no entender da EADSNE (2008c), a forma como é abordado o processo de avaliação sumativa e as suas implicações para todos os alunos, mas mais especificamente para os alunos com NEE, é uma reflexão que se vai construindo cada vez como mais pertinente.

No entanto, esta Agência também alerta para o facto de existirem crescentes pressões em todos os países, nomeadamente nas próprias escolas, para uma maior responsabilização e priorização da educação escolar, uma situação que tem implicado o recrudescimento da ênfase em processos de avaliação sumativa, ou seja, no desempenho académico dos alunos como fator central na condução das políticas educativas. Relativamente a esta realidade são colocados alguns desafios:

- Até que ponto devem os «mecanismos de elevado risco de responsabilidade» ser ligados à prova de avaliação dos alunos? Como deve a informação recolhida através de provas estandardizadas ser usada pelos decisores políticos para tomar decisões sobre a qualidade do sistema educativo? Como são usados para tomar decisões criteriosas que afetam o futuro das escolas, os programas de ensino, os professores e muitas vezes os alunos? Quais são os alunos com NEE com direito a realizar provas nacionais? Nos contextos inclusivos todos os alunos têm o mesmo direito à avaliação?
- O direito a participar na avaliação inclui o direito a um método adequado de avaliação que responda às necessidades educativas individuais? Como são adaptados os testes nacionais para eliminar as barreiras à avaliação com que se confrontam os alunos com diferentes NEE?

- Como pode a inclusão dos resultados da avaliação dos alunos com NEE, nos *standards* nacionais ser tratada da melhor forma? Como podem ser tomados em conta os resultados e progressos dos alunos com NEE e como podem ser evitados os perigos dos “rankings” ou “graduações” dos alunos, escolas ou mesmo das regiões?. (ibidem, p. 31)

Fernandes e Viana (2009), referindo Luckesi (2005) e ainda acerca da avaliação sumativa, alertam para a pertinência em substituir a expressão juízo de valor por juízo de qualidade uma vez que à expressão valor se associa, normalmente, uma quantificação, uma medição.

Desse modo, critica-se a avaliação da aprendizagem com o objetivo de aferir o rendimento escolar do aluno por meio da atribuição de valores que supostamente possam medir o que ele aprendeu, delimitando a sua promoção ou reprovação. Essa posição tem configurado uma pedagogia do exame, que passou a direcionar a prática educativa escolar; nesse contexto, a avaliação perde o sentido de avaliar a aprendizagem para se tornar um meio de disciplina e punição: “Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, argumentando ser um elemento motivador de aprendizagem”. (ibidem, 2009, p. 313)

Ainda Fernandes e Viana (ibidem, p. 313), citando Mantoan (2007), defendem que “é urgente substituir o caráter classificatório da avaliação escolar, através de notas e provas, por um processo que deverá ser contínuo e qualitativo, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos”. Esta ideia propõe uma mudança na natureza do processo de avaliação sumativa que na generalidade se interessa, sobretudo, por fazer sobressair o estado dos alunos sobre determinada matéria, sobre determinada aprendizagem específica e menos com a regulação do próprio processo de aprendizagem. No entanto, como registam Rosado e Silva (2006):

A avaliação sumativa presta-se à classificação, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta, podendo, evidentemente, existir avaliação sumativa sem classificação. A avaliação sumativa (como as restantes formas de avaliação) pode assumir uma expressão qualitativa ou quantitativa. No 1.º ciclo, por exemplo, é qualitativa e exprime-se de forma descritiva e, embora nos restantes ciclos se traduza numa

classificação numérica, a sua expressão qualitativa e de descrição globalizante não se deveria perder.

Contrariamente Baroudi (2007), citando Wiliam (2000), diz que normalmente os resultados da avaliação sumativa são expressos num único número, o que não informa nem sobre as vivências do estudante nem sobre o seu desenvolvimento no que respeita às aprendizagens. De modo a alterar-se este tipo de práticas sugere-se que os professores planifiquem a sua atividade de forma integrada com a avaliação, mesmo que sumativa, para que essa avaliação possa gerar informação de tipo formativo. Uma informação reflexiva que fará parte do dia-a-dia do trabalho do professor para que este identifique evidências nomeadamente as significativas e possa compreender as necessidades dos alunos relativamente às aprendizagens e, globalmente, à realização desses alunos. Atualmente, mais do que medir o que os alunos sabem, interessa compreender a sua forma de agir, os seus valores e as suas atitudes (Cummings, 1990).

À avaliação do conhecimento declarativo temos que juntar a avaliação do conhecimento processual, ou seja, o saber fazer (Glaser, 1990). Deste modo, defendemos uma avaliação sumativa aliada à avaliação formativa. Uma avaliação com base numa matriz positiva, que: (i) Saliente o que os alunos sabem, (ii) Recorra a instrumentos diversificados e (iii) Se relacione com o currículo, as estratégias e as metodologias de ensino, realçando-se a coerência necessária entre os processos de aprendizagem e de avaliação. Características que espelham, na generalidade, o processo de avaliação denominado de formativo.

Na conceção do IIE (1994) avaliação sumativa: (a) É um balanço que, à exceção do final da escolaridade obrigatória, não deverá ser entendido como um juízo de valor definitivo mas sim um resultado, sobre o realizado, que determinará a tomada de decisões, (b) Tem em conta os objetivos gerais e finais que uma vez atingidos certificam o progresso do aluno e (c) Tem valor social, uma vez que informa os alunos, os professores, os pais e a comunidade em geral dos aspetos de aprendizagem e de ensino. Ainda o IIE (ibidem) afirma que a avaliação sumativa tem como principais funções: (a) Ser formativa, quando utilizada no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que adequa o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos, (b) Fundamentar as decisões de (re)orientação do percurso escolar dos alunos, quando praticada no final de cada período escolar, bem como quando utilizada no final de cada um dos ciclos escolares, (c) Ser um apoio para a tomada de decisões sobre a retenção ou progressão do

aluno e (d) Fundamentar a atribuição de um diploma ou de um certificado no final do terceiro ciclo escolar. No entender do mesmo Instituto (ibidem, p. 15):

A avaliação sumativa realiza-se sempre que seja necessário fazer o balanço das aprendizagens desenvolvidas. Tem sido considerada sumativa a avaliação que se materializa nos testes realizados ao longo do ano, a que ocorre nos finais de período e nos finais de ciclo. De facto é sumativa porque:

- Se trata de balanços realizados em determinados momentos do percurso tendo em conta os objetivos que, uma vez atingidos, permitem a passagem à etapa seguinte.
- Exprime resultados através de números de uma escala, complementados por uma informação descritiva, ou através de simples descrições (caso do primeiro ciclo). No entanto, os testes e a avaliação de final de período têm essencialmente caráter formativo pois visam a tomada de decisões relativas à (re)orientação do ensino e da aprendizagem.

Na opinião da EADSNE (2008c), a avaliação sumativa permite não só comparar resultados com os atingidos anteriormente por determinado aluno, como comparar resultados atingidos por um aluno com os atingidos pelos demais. Esta comparação pode facilitar a compreensão clara sobre o progresso individual dos alunos, assim como ser utilizada no âmbito de avaliações mais alargadas como o sucesso de determinado programa de ensino. “A avaliação sumativa pode ser usada como uma base crucial para a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno (ibidem, p. 25). A finalidade da avaliação sumativa, tanto externa como interna, é “promover a aprendizagem de todos os estudantes relativamente a padrões pré-estabelecidos” (Bolt & Roach, 2009, p. 52). Parece-nos que a esta premissa poderemos acrescentar que a avaliação sumativa pode ser importante no processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE, sempre que contribuir para promover as próprias aprendizagens e, inerentemente, indiciar orientações de ensino tanto para os professores como para os restantes profissionais que desenvolvem intervenções com os citados alunos.

Um processo que de algum modo ajude à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, seja relativamente ao aluno considerado individualmente, seja ao nível de determinada organização escolar ou mesmo de políticas educativas.

No entanto é necessário realçar que avaliação sumativa e avaliação formativa são, na sua essência, diferentes. A avaliação formativa embora se possa relacionar com a avaliação sumativa distingue-se desta em muitas das suas características. Diferenças que vão mais além do que as percecionadas por alguns professores. Como afirma Fernandes (2006a, p. 23):

A investigação mostra que muitos professores têm revelado concepções tais como: a) a avaliação formativa e a avaliação sumativa distinguem-se através dos instrumentos utilizados; b) a avaliação formativa é subjetiva e a avaliação sumativa é objetiva; e c) a avaliação formativa é toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula. (ver, por exemplo, Boavida, 1996; Fernandes, Neves, Campos & Laland, 1996; Jorro, 2000; Stiggins & Conklin, 1992)

Esta distinção é essencial para que os diversos profissionais, embora utilizando um discurso característico de práticas de avaliação formativas, não concretizem dispositivos de avaliação eminentemente sumativos (Afonso, 2000). A não acontecer esta clareza, a defesa de processos de avaliação de índole formativa pode, do ponto de vista classificatório, tornar-se um instrumento de controlo ainda mais opressivo do que a avaliação tradicional (ibidem).

A avaliação para as aprendizagens é qualquer dispositivo de avaliação (instrumentos e práticas) cuja finalidade é promover as aprendizagens dos alunos. Assim difere da avaliação pedagógica desenvolvida essencialmente para servir propósitos de classificação e certificação de competências. O ato avaliativo perspectivado enquanto avaliação para as aprendizagens ajuda a desenvolver as próprias aprendizagens, porque fornece informação que é usada como *feedback* para a avaliação da atividade tanto dos professores e outros profissionais como dos alunos.

É uma avaliação que ocorre durante as atividades em que uns e outros estão envolvidos e em que os dispositivos servem a adequação de recursos e tarefas de ensino de modo a atender-se às necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

Nesta linha de pensamento Lukas e Santiago (2009, p. 150) propõem-nos, com base em Bélair (2000), um esquema de comparação relativamente às classificações das opções pedagógicas e de avaliação que reproduzimos de seguida.

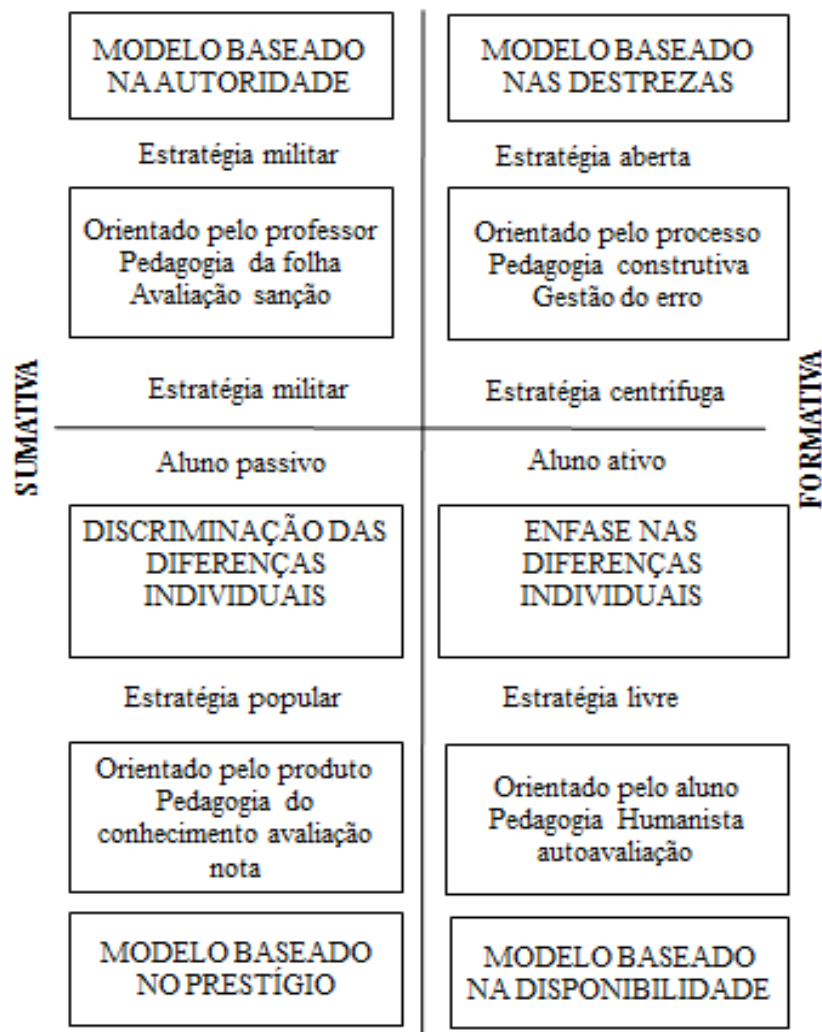


Ilustração 8 Comparação entre Avaliação Sumativa e Avaliação Formativa

No que respeita à comparação entre a avaliação sumativa e formativa, Stufflebeam e Shinkfield (2007) defendem que independentemente das semelhanças ou diferenças que poderemos encontrar, tanto uma como outra mudam de acordo com a natureza e circunstâncias do sujeito avaliado. No entanto ao acolhermos uma perspetiva de possível relação harmoniosa entre os diversos tipos de avaliação, parece-nos importante explicitar a necessidade que todos os tipos de avaliação cumpram a função de orientação relativamente aos aspetos de ensino bem como aos aspetos de aprendizagem.

Estabelecidas as ideias chave relativamente ao conceito de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa bem como estabelecidas algumas

comparações entre estes conceitos, apresenta-se-nos importante compreender como os mesmos são encarados, em Portugal, no que respeita aos diplomas legislativos.

Da Legislação

O sistema de avaliação vigente em Portugal parece apresentar, na sua generalidade, alguma coerência relativamente às tendências atuais no que respeita a avaliação pedagógica. Embora seja de registar que nos últimos 2 a 3 anos se registre um realce da dimensão sumativa, de modo geral, o sistema de avaliação português parece tender a valorizar a avaliação formativa. Facto que não exclui as modalidades de avaliação tanto sumativa, como de diagnóstico. Alguns dos normativos procuram orientar o avaliador (docentes e outros profissionais) no sentido de ter em atenção a diversidade de estratégias de avaliação bem como a sua consistência com os projetos educativos da escola. Realidade espelhada na legislação que tem vindo a ser produzida no nosso país nomeadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro alterada pelas Leis n.º 115/97 de 19 de agosto e n.º 49/2005 de 30 de agosto) na qual funções da escola até então desvalorizadas foram chamadas a primeiro plano. É exemplo disso a função socializadora e igualizadora entendida como a obrigação do sistema proporcionar, a todos os alunos, igualdade de oportunidades. Com a publicação desta legislação assume-se, ainda, o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos. Obrigatoriedade que é posteriormente alargada, com base na Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, para 12 anos (dos 6 aos 18 anos).

Os pressupostos inerentes ao consagrado sobre a escolaridade obrigatória na Lei de Bases do Sistema Educativo levam a mudanças radicais no que se refere aos aspetos de cultura de escola desenvolvidos, até então, em Portugal. Uma dessas mudanças respeita ao processo de avaliação pedagógica. A Lei de Bases do Sistema Educativo, ao explicitar que o acesso à escolaridade de todos os alunos visa promover a igualdade de oportunidades, originou uma abordagem do sucesso escolar baseado, algumas vezes, em medidas corretivas e compensatórias. Acresce que o referido normativo permitiu que as razões pedagógicas se sobrepusessem a razões administrativas e possibilitou que o processo de progressão do aluno fosse visto como um processo global e integrador.

Na sequência destas perspetivas é publicado o Despacho Normativo n.º 98 – A/92 de 20 de junho que, pese encontrar-se revogado pelo Despacho Normativo n.º

30/2001, instituiu um novo sistema de avaliação em Portugal. Este diploma legislativo ainda hoje é considerado marco de referência relativamente ao processo de avaliação pedagógica. As principais mudanças preconizadas polarizavam-se em redor: (a) Do reforço da função formativa da avaliação, (b) Do desenvolvimento de um sistema de apoios e complementos educativos, (c) Do cariz interno da avaliação verificada no final de cada ciclo de ensino, (d) Do caráter excecional da retenção, (e) Do reforço do papel dos alunos e dos encarregados de educação, (f) Da avaliação sumativa externa no final da escolaridade obrigatória e/ou do ensino secundário e (g) Da articulação entre o sistema de avaliação dos alunos e a própria avaliação do sistema de ensino.

O racional era o de um dispositivo avaliativo que (in)formava o processo de aprendizagem e apontava para o sucesso de todos os alunos, como regista o extinto IIE (1992, p. 8):

O papel do ensino e da avaliação só pode ser um: contribuir na medida do possível para criar as condições necessárias à aprendizagem de todos e de cada um dos alunos. Trata-se de levar cada aluno a desenvolver as suas potencialidades já que a escola básica não é seletiva, pois visa promover todas as aquisições elementares (...), ajuda a destacar as dificuldades de aprendizagem, os desajustes no processo educativo.

Mais recentemente, outros diplomas como o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, clarificado pelo Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho e as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de outubro, reforçam o caráter formativo da avaliação. Diplomas que valorizam a avaliação pedagógica enquanto processo que decorre segundo uma lógica de ciclos de ensino. No Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro a avaliação é ainda referida como ação, de cariz mais sumativo, que se consubstancia no fim de cada período letivo bem como no final de cada um dos três ciclos do Ensino Básico. Avaliação que se traduz num juízo globalizante sobre conhecimentos, competências, capacidades e atitudes de acordo com critérios previamente definidos pelo órgão de gestão de cada um dos agrupamentos de escolas.

No Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho explicita-se que a definição dos critérios de avaliação são da competência dos conselhos pedagógicos dos agrupamentos de escolas. Definição de critérios que deve estar de acordo com o currículo nacional e corresponder a cada um dos ciclos de ensino bem como de ano de

escolaridade. O Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho releva o caráter periódico da avaliação sumativa e refere que:

A avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projeto curricular de turma respetivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências. (Diário da República, 2001, p. 44439)

Quanto à avaliação formativa, o citado Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho continua a conceder-lhe primazia. Dispositivo avaliativo que deve preocupar-se “com valorização dos processos de autoavaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa”. Prevê-se, ainda, a utilização de instrumentos de avaliação diversificados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorram, devendo-se recorrer “à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica”, para que seja possível “rever e melhorar os processos de trabalho”.

O Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro vem novamente legislar sobre o processo de avaliação. Nele alude-se à avaliação pedagógica como processo que permite estabelecer estratégias de diferenciação pedagógica e reformular o agora denominado plano de turma. No que respeita à avaliação formativa o referido Despacho Normativo (Despacho Normativo n.º 1/2005) diz ser a principal modalidade de avaliação no ensino básico e que esta tem um caráter contínuo e sistemático. Refere também que para que a avaliação formativa se materialize, se deve recorrer a um conjunto diversificado de instrumentos de recolha de informação e estratégias por referência à natureza das aprendizagens bem como dos contextos em que ocorrem. Já no que respeita à avaliação sumativa o Despacho Normativo n.º 1/2005, para além de explicitar que a mesma consiste na formalização de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, divide-a em avaliação sumativa interna e avaliação sumativa externa. A avaliação sumativa interna é da responsabilidade do professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes ou conselho de turma. Quanto à avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação. Mais tarde o Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro refere que:

A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo (...) permitindo a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento. Atendendo às dimensões formativa e sumativa da avaliação, a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a atividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola. (Diário da República, 2005, p. 6461)

No ano de 2008 é publicada legislação que se direciona exclusivamente para a orientação de procedimentos ao nível da educação especial. Referimo-nos ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que substitui a legislação até então em vigor para esta área de atuação. Diploma que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundários e se direciona para todos os alunos que apresentem:

Limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou mais domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e participação total. (Diário da República, 2008, p. 154)

O citado diploma legislativo não só foca a população escolar anteriormente explicitada como remete todas as orientações para o âmbito da educação especial. Subsistema educativo que, no mesmo diploma, é relacionado com pressupostos gerais do paradigma de Educação Inclusiva, nomeadamente no que se refere aos seus objetivos.

Tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional. (Diário da República, 2008, p. 154)

No que se refere especificamente ao processo de avaliação (Capítulo II - Procedimentos de referenciação e avaliação) cinge-o a um processo essencialmente

caracterizado pela elegibilidade de determinado aluno para apoios na área da educação especial. Processo que se inicia com a denominada referenciação de alunos que possam apresentar NEE. Quanto ao processo de avaliação, propriamente dito, pede-se a elaboração de um relatório técnico pedagógico, da responsabilidade tanto do serviço de educação especial como do serviço de psicologia, com as razões que “determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade” (Diário da República, 2008, p. 156). O desenvolvimento desta ação, para além dos serviços antes referidos pode, segundo o diploma em causa, integrar profissionais de serviços exteriores ao agrupamento de escolas. Mais à frente pode ler-se que do relatório técnico-pedagógico constam os resultados que decorram da avaliação. Resultados “obtidos por diferentes instrumentos” (Diário da República, 2008, p. 156), por referência à CIF. Serão estes mesmos resultados que servirão de base à elaboração dos PEI. No entender da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, serviço pertencente ao Ministério da Educação, a utilização da CIF para avaliar os alunos com NEE:

Vai ao encontro das exigências decorrentes de uma avaliação dinâmica, interativa e multidimensional das NEE, uma vez que pela estrutura e objetivos permite classificar não apenas os níveis de funcionalidade e incapacidade do indivíduo como as barreiras ou facilitadores dessa funcionalidade, implicando o envolvimento e o contributo de profissionais de diferentes áreas. (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2001, p. 4)

Independentemente do discurso que antes registamos, a verdade é que a perspetiva de centrar o processo de avaliação num instrumento que tem como principal objetivo a classificação das problemáticas em categorias tem levantado algumas críticas, a que já anteriormente aludimos.

No ano de 2010 é publicado o Despacho Normativo n.º 6/2010 de 19 de fevereiro, que vem introduzir algumas alterações ao Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Para além dessas alterações afirma, por alusão ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que os alunos com NEE estão sujeitos ao mesmo processo de avaliação que todos os outros alunos, à exceção dos alunos que: (a) No seu Programa Educativo Individual tenham definidas outras formas de avaliação ao abrigo da medida educativa “adequações no processo de avaliação” e (b) No seu programa educativo individual

tenham a medida “Currículo Específico Individual”. Sobre estes últimos alunos explicita-se que os mesmos ficam dispensados da avaliação sumativa externa.

No ano de 2012 é publicado um novo diploma legislativo que versa sobre avaliação pedagógica, referimo-nos ao Decreto-lei n.º 137/2012 que propõe o desenvolvimento de diversos mecanismos de avaliação dos desempenhos, não só organizacionais como das aprendizagens. Avaliação de aprendizagens que, segundo o citado diploma, sejam credíveis e orientadas para a melhoria dos resultados das mesmas. Neste normativo o processo de avaliação é encarado como um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno. Processo que integra a avaliação dos conhecimentos, das capacidades, atitudes e valores. Especifica-se que a avaliação sumativa consubstancia-se na classificação e certificação, com base em critérios gerais, definidos em conselho pedagógico e em critérios específicos aferidos pelos diversos departamentos, grupos e conselhos de docentes, para cada ciclo de ensino, por referência às matrizes curriculares em vigor.

No mesmo ano é publicado o Despacho n.º 24-A/2012 de 6 de outubro, diploma que revoga o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro e o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro. O Despacho n.º 24-A/2012 de 6 de outubro e que é caracterizado pela emergência de uma lógica de avaliação de pendor eminentemente sumativo. O grande objetivo desta legislação é regulamentar a “avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico (...) bem como as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos” (Diário da República, 2012, p. 38904- 4). Deste normativo destaca-se o seu eixo essencial de orientação que versa sobre a avaliação sumativa externa e a avaliação sumativa interna. Quanto à informação recolhida no desenvolvimento da avaliação sumativa interna, é utilizada para informar tanto os alunos como os encarregados de educação bem como para tomar decisões sobre o percurso escolar dos alunos. Regista-se que é uma informação considerada preponderante para a decisão de progressão ou retenção do aluno. No que respeita aos intervenientes neste processo, são o professor, os alunos, o conselho de docentes ou conselho de turma, os órgãos de gestão da escola, o encarregado de educação, o docente de educação especial bem como outros profissionais que acompanhem o aluno e, ainda, a administração educativa. No que respeita aos critérios

de avaliação, são aprovados pelo conselho pedagógico sob proposta dos departamentos curriculares.

Neste diploma legislativo destaca-se também o processo de certificação no final do ensino básico. Outro aspeto relevante, introduzido pelo Despacho n.º 24-A/2012 de 6 de outubro, é o facto dos alunos do 4.º ano de escolaridade passarem a ter menções quantitativas tanto a português, como a matemática. Outra situação a realçar refere-se à possibilidade das escolas decidirem no sentido de serem constituídos grupos homogêneos, “grupos temporários de alunos com características semelhantes, na mesma turma ou em turmas diferentes (Diário da República, 2012, p. 38904- 8).

Os alunos com NEE também são aludidos neste diploma. Sobre estes alunos as orientações são para que os resultados das avaliações se expressem em menções qualitativas. Estes alunos estão, segundo o presente normativo e se ao abrigo da medida educativa currículo específico individual, dispensados da avaliação externa. Todos os outros alunos com NEE podem, nos momentos da avaliação externa, usufruir de condições especiais de avaliação.

Pese esta narrativa normativa sobre os alunos com NEE, ampliam-se as nossas questões relativamente a dispositivos de avaliação para a diversidade. Aludimos a uma realidade que é a essência da própria escola aflorando, como incontornáveis, perguntas como: que entendemos por diversidade? E que entendemos por diferenças? Como pode, nas escolas, ser gerida essa diversidade e qual o papel da avaliação nessa gestão? Como poderemos objetivar o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos à luz das ideias subjacentes ao paradigma de educação inclusiva bem como ao paradigma crítico? A estas e outras questões tentaremos responder no capítulo que se segue.

Capítulo IV

Paradigma da Educação Inclusiva e Paradigma Crítico: Para uma Cultura de Avaliação da e na Diversidade

Aqueles que falam tanto da igualdade na
diferença não podem discordar que
possam existir diferenças na igualdade

Beauvoir²⁸

²⁸In Beauvoir, S. (1976). *Le Deuxième Sexe*. Paris: Gallimard, p. 45

Neste ponto é nosso propósito delinear um guião sobre os paradigmas que orientam a nossa leitura/interpretação (paradigma de educação inclusiva e paradigma crítico) do objeto de investigação, uma vez que estes nos poderão clarificar os caminhos à luz dos quais percecionamos esse mesmo objeto. Tentaremos apresentar os principais traços que caracterizam o paradigma de educação inclusiva e o paradigma crítico e de que forma os mesmos se podem relacionar. Parece-nos importante identificar desde já os pontos comuns que, na generalidade e em nossa análise, estabelecem alguma relação entre os dois modelos. Os dois paradigmas: (a) Preconizam uma mudança da escola, (b) Defendem que a educação de todos os alunos é uma questão de respeito pelos direitos humanos, (c) Encaram a cooperação e a comunicação entre os indivíduos como facilitadores da reflexão e da mudança, (d) Atribuem grande importância aos contextos de vida dos indivíduos e (e) Fomentam o respeito pela diversidade e diferenças como uma mais-valia para o desenvolvimento das sociedades.

Assim, com base nas perspetivas que estes paradigmas propõem, delineamos pistas de atuação para que as escolas possam gerir o fator diversidade de alunos, o fator diferenças, com base no tópico avaliação pedagógica. Como poderá a escola respeitar essa diversidade e diferenças bem como responder com maior qualidade às necessidades de todos os alunos. No entanto, parece-nos importante, primeiramente, definirmos o significado de paradigma.

Lukas e Santiago (2009), citando Kuhn (1982), sugerem-nos que paradigma é o modo de focar determinado problema por uma comunidade científica em determinado momento. Um conjunto de pressupostos inter-relacionados relativamente à sociedade que proporcionam um racional filosófico e conceitual que facilita o estudo organizado dessa mesma sociedade.

Paradigma é um marco científico específico com regras metodológicas, pressupostos ontológicos, generalidades teóricas que são aceites por uma comunidade de científicos e a partir dos quais realizam as suas atividades e investigações. Faz referência, portanto, a um conjunto de práticas científicas ou de investigação que num espaço de tempo são aceites de forma generalizada e que proporcionam uma linha de trabalho, uns problemas e umas soluções. Para além do carácter de não universalidade, os paradigmas subescrevem-se a momentos históricos concretos. Outra característica a destacar é a de que um paradigma não é um posicionamento pessoal, mas sim algo

partilhado por um grupo ou comunidade de científicos. (ibidem, 2009, p. 21)

Assim, a proposição de determinado paradigma que nos oriente na compreensão do objeto do presente estudo é, ao mesmo tempo, a proposição que nos parece mais lógica para atribuir sentidos à questão de partida do presente estudo. Como advoga Herrarías (1994, p. 38):

As ciências, em geral, e ainda mais as humanas/sociais, provocaram meta discursos sobre elas mesmas, com o fim de clarificar fundamentação, sentido, objetividade, valor, operatividade... Esse esforço clarificador e delimitador do saber científico provocou discursos e reflexões de diferentes horizontes, desenvolvimentos e aplicações.

Assim, as reflexões que se seguem assumem-se como a nossa proposta de clarificação ou, porque talvez um pouco simplificadora da complexidade que abordamos, como um roteiro de leitura passível de ser enriquecido com outros possíveis.

Do Paradigma da Educação Inclusiva ou uma Abordagem da Avaliação Pedagógica em Contextos de Diversidade

A massificação da educação escolar, bem como a mudança da sensibilidade social e cultural relativamente à diferença, inferem interrogações à escola que antes não se colocavam. Uma diversidade que é inegável e incontornável e que, em parte, decorre da obrigatoriedade da escolaridade básica assim como da importância dada aos direitos humanos, nomeadamente o direito à educação. Outras questões são importantes como as relacionadas com os fenómenos de globalização e também com a mudança de atitudes e valores que, gradualmente, têm vindo a integrar-se no sistema educativo.

No que se refere, mais especificamente, à obrigatoriedade da escolaridade básica, foi durante o século XX que em Portugal assistimos à sua valorização bem como à expansão de todo o ensino. Um tempo em que, no geral, amadurecia a consciência de que o acesso à escolaridade era um direito de todos os cidadãos e condição para o desenvolvimento qualitativo de qualquer sociedade. Correia (1999) refere que

principalmente na segunda metade do século XX diversas organizações, influenciadas pelas grandes transformações sociais e de mentalidades, fizeram ouvir a sua voz, no sentido de defenderem o direito de acesso e de oportunidades de todos os alunos ao denominado ensino regular. Este caminho de mudança preconizou, no essencial, a construção de uma escola pública para todos ou, mais consentâneo com a realidade, uma escola que todos têm o direito de frequentar.

Assim, Rodrigues (2003) defende que existe a necessidade, mais geral, de tornar as escolas mais inclusivas, perspectiva que radica na evidência de encontrarmos respostas para aspetos advindos de sociedades mais heterogêneas e por inerência equacionarmos respostas para alunos que não acediam à escola por vários motivos ou que estando dentro dela não tinham acesso à aprendizagem e participação. O autor (*ibidem*) refere também que existe uma razão que radica na própria escola que é o facto da mesma, desde a sua criação, não ter considerado as diferenças e se ter mesmo organizado com base na indiferença à diferença. Como é afirmado no *Guidelines for Inclusion* (UNESCO, 2005a, p. 24):

A essência da Educação inclusiva consiste no direito humano à educação. Uma consequência lógica destes direitos é que todas as crianças têm o direito de receber o tipo de educação que não as discrimine seja por que razão for, tal como casta, etnicidade, religião, situação económica, estatuto de refugiado, língua, género, deficiência, etc. e que cabe aos Estados, tomar as medidas necessárias para implementar estes direitos em todos os ambientes educativos.

Pressupostos de mudança que, por vezes, criam tensões e mesmo contradições. Alguns desses pressupostos são salientados pelo discurso da EADSNE (2008c), quando identifica a tensão evidente entre competição e o princípio de igualdade de oportunidades. Mais especificamente no que se refere ao processo de avaliação pedagógica, o organismo citado anteriormente salienta que a opção é entre um sistema competitivo ou um sistema que promove a inclusão através da cooperação e da partilha de experiências de aprendizagem.

Apresentada esta tensão, a Agência antes nomeada propõe o necessário equilíbrio entre o primeiro aspeto que é passível de gerar motivação e incentivos e o segundo capaz de mobilizar a cooperação e promover a equidade bem como a justiça social.

No que se refere à globalização recorremos à ideia de Ryan e Cousins (2009) que defendem que a mesma fez emergir a quantificação de indicadores que, para alguns, representam e comunicam a qualidade e quantidade em educação. Perspetiva que incrementou abordagens, pressupostamente representativas de melhor educação. Ideias baseadas na medição e quantificação. Por um lado, o reconhecimento da influência, nas práticas e teorias de avaliação pedagógica, do fator heterogeneidade, por outro lado o aparecimento de “sistemas orquestrados na lógica do cálculo e medição dos *outputs* e dos resultados” (Schwandt, 2009, p. 33).

Retornando-se ao direito à educação e à igualdade de oportunidades evidenciamos que é um direito que está consignado na Constituição Portuguesa bem como na Lei de Bases do Sistema Educativo. Segundo Sousa (1997, p. 34), “a partir dos anos sessenta surgem critérios de justiça e igualdade. A segregação deu lugar ao ideal de integração escolar e social que agora é ainda substituído por escola inclusiva”. Costa (2006, p. 17) refere ainda que:

As políticas e as práticas de integração de crianças e jovens considerados com “necessidades educativas especiais” que tomaram uma dimensão universal a partir dos anos 80, e que se baseavam numa perspetiva de intervenção centrada no aluno, vinham a ser postas em causa mesmo antes de 1994. A necessidade de categorizar um número crescente de alunos para os tornar elegíveis para intervenções de apoio educativo, as dificuldades em traçar as fronteiras entre o chamado ensino regular, as medidas de compensação educativa e os serviços de apoio dirigido aos alunos com diagnósticos relativos a diferentes tipos de deficiência, conduziram a situações de impasse e a contradições tais que se foi tornando imperiosa uma reformulação dos conceitos vigentes nesta área.

Segundo a UNESCO (2005), ao longo dos tempos têm-se dado passos que vão da completa exclusão aos princípios hoje denominados de educação inclusiva ou de escola para todos. Neste movimento gradual podem identificar-se diversos momentos: um momento de negação–exclusão, passando-se a um tempo denominado de aceitação (benevolência, caridade)–segregação, posteriormente a perspetivas apelidadas de compreensão–integração e, por último, o período denominado do conhecimento (Educação para Todos)–Educação Inclusiva.

Embora estes pressupostos evolutivos sejam, na generalidade, aceites o conceito de educação inclusiva é hoje centro de diversas discussões e muitas vezes objeto de ambiguidades concetuais e de indefinições. Situação que é identificada em todo o mundo e que é ainda mais visível em Portugal. Como diz Plaisance (2006), em Portugal e restantes países de língua portuguesa o conceito de inclusão observa-se demasiado generalizado e mesmo banalizado. Aceitando-se como certa a afirmação anterior, poderemos complementá-la com a ideia de que quando um conceito se utiliza para designar demasiadas coisas, ele acaba por não permitir distinguir a que realmente se refere (Canário, 2006). Almeida e Rodrigues (2006, p. 21), citando Stronach e Morris (1999), e relativamente a esta banalização do conceito de inclusão, chamam a atenção para o facto de que:

Alguns autores referem-se às barreiras que podem impedir a evolução da educação no sentido inclusivo, pois consideram que há o perigo de a inclusão passar a ser apenas mais um nome para práticas desatualizadas ou que, afinal, tudo não passa de um feito da “histeria política... Criando um ambiente de confusão e contradição para o desenvolvimento educativo”.

Outro facto que muitas vezes também é identificado como potencialmente ambíguo, no que se refere ao conceito de educação inclusiva, é a colagem que comumente se faz deste ao atendimento aos alunos referidos como apresentando NEE bem como à denominada educação especial. Em última análise a relação direta que, muitas vezes, se estabelece com o conceito de deficiência. Esta realidade tem como consequência a redução do “seu âmbito às ações e práticas existentes nas escolas de ensino regular para a inclusão daqueles alunos” (Santos & Rodrigues, 2006, p. 161). A colagem do conceito de inclusão ao conceito de deficiência bem como de NEE é, segundo Serrano (2007), uma ideia muito difundida sobretudo no meio académico, adquirindo particular ênfase entre os docentes. A este respeito transcrevemos as palavras do autor antes citado (ibidem, p. 56):

Como é do domínio comum – pelo menos no âmbito da profissionalidade docente – a escola inclusiva foi, de início, encarado como um movimento de renovação da educação especial. Aliás, esta perspetiva ainda hoje prevalece para alguns, os quais associam a escola inclusiva ao atendimento de alunos com necessidades

educativas especiais, conforme observa Mittler (2000). Mais uma vez a UNESCO (2001) revela a atenção que tem dedicado à problemática em questão, alertando precisamente para a visão redutora daquela perspectiva, alegando que devido a razões de ordem diversa qualquer aluno – e não apenas os alunos com NEE – está sujeito a incorrer em situação de exclusão pelo que a educação inclusiva deve remeter para a totalidade dos alunos, sem exceção.

Também no entender de Booth e Ainscow (2002) normalmente a educação inclusiva é associada à educação de alunos com deficiência, alunos identificados como apresentando NEE. Contrapondo, estes autores defendem que o termo inclusão e, inerentemente educação inclusiva, se deve referir a todas as crianças e jovens. No mesmo sentido, Smith (2006) sublinha que o conceito de educação inclusiva não se aplica unicamente aos alunos com deficiência, mas deve entender-se como referindo-se a todos os “potenciais aprendentes” que, por qualquer razão, se encontram excluídos da escola em consequência de uma não significativa participação tanto no que respeita à vida económica, como social, política e cultural.

No entendimento de Rubio (1998), referindo Forman e McCormick (1995), a teoria sociocultural tem ajudado a alterar esta situação na medida em que se tem centrado nas seguintes questões:

- A construção social das deficiências – A análise dos discursos, ao fazer sobressair que as deficiências advêm da interação entre as condições do meio ambiente e as condições do sujeito, veio chamar a atenção para os aspetos dos contextos sociais enquanto dimensão interativa. Este facto é importante porque, ao assumir-se que as interações sociais podem criar barreiras aos sujeitos, estas também podem ser atenuadas ou mesmo eliminadas agindo-se nos contextos, nas interações sociais. Assim, a educação dos alunos com NEE não deve centrar-se nos *deficits* mas sim na (re)organização das condições de ensino e de aprendizagem.
- Características do ensino e da interação entre adultos e alunos com deficiência – As interações sociais na sala de aula dependem da existência do erro e da sua correção, por parte dos alunos que podem alterar a coerência e organização académica assim como social do processo de ensino. Ao destacar-se a

oportunidade para aprender, a oportunidade para cometer erros e, por sua vez, a oportunidade para ensinar, surge a interrogação sobre o facto dos erros de alguns alunos serem utilizados para diagnosticar as deficiências e têm como resultado a sua colocação na educação especial.

- A negociação dos significados – Sabe-se que um erro cometido pelos alunos pressupõe um maior controlo por parte do professor e vice-versa. Por outro lado, o objetivo do processo de ensino é que o aluno resolva as tarefas de forma autónoma e que partilhe a sua compreensão com o adulto (zona de desenvolvimento proximal). Nos alunos com deficiência, a negociação de significados com o professor raramente existe, o que produz um maior controlo e uma mútua frustração, assim como falhas importantes na resolução de problemas, logo não se atinge o objetivo desejado, a autonomia do aluno.

Estas, como outras reflexões, têm vindo a fortalecer os movimentos defensores de uma educação inclusiva, uma expressão que se refere a todas as crianças e jovens e não somente aos alunos com deficiência.

O termo “inclusão” tem ele próprio estado numa caminhada desde que foi introduzido no contexto educacional. Em primeiro lugar, é hoje entendido como referindo-se a um grupo mais abrangente de alunos vulneráveis, em vias de exclusão, do que os identificados como apresentando NEE. (EADSNE, 2008c, p. 16)

Ainscow²⁹ (2007) destaca a confusão que atualmente existe em redor da ideia de educação inclusiva adiantando mesmo, ao parafrasear Slee (2004), que à custa da ideia ter viajado tanto, o conceito se encontrar em *jet lag*. O autor (ibidem) continua dizendo que:

A Educação inclusiva é ainda concebida como um conceito que só se aplica a alunos com deficiência, em escolas regulares. Todavia ao nível internacional, é cada vez mais concebida como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade de todos os aprendentes.

²⁹In prefácio do livro de Lima-Rodrigues, L.; Ferreira, A. M.; Trindade, A. R.; Rodrigues, D.; Colôa, J.; Nogueira, J. H.; Magalhães, M. B. (2007). Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Segundo Rubio (1998), assiste-se gradualmente a uma reforma caracterizada pelo facto de: (i) Todos os alunos frequentarem turmas heterogéneas, (ii) Existir um ensino individualizado e que os problemas sejam resolvidos entre os professores de educação especial e os professores do ensino regular, em colaboração com outros serviços exteriores à escola, (iii) A escola tentar integrar todos os serviços pertencentes à educação, ação social e saúde num único sistema em que todos os profissionais trabalhem colaborativamente e ofereçam serviços individualizados para os alunos e as suas famílias.

Assim, parece-nos pertinente interrogarmo-nos a que se poderá referir o conceito de educação inclusiva, um conceito que é incontornável em diversos textos legais e planos de intervenção de política educativa quer seja a nível internacional, nacional ou no plano local e mesmo de muitas escolas (Rodrigues, 2006). Na perspetiva de D'Alessio (2006), um primeiro exercício para a clarificação do conceito de educação inclusiva é procedermos à sua diferenciação relativamente ao conceito de integração.

Por um lado, no entender da autora antes citada, integração refere-se a: (a) Um ambiente educativo e escolar, (b) Recursos para o aluno em situação de deficiência (portador de um rótulo), (c) Uma intervenção centrada no aluno e só posteriormente no contexto, (d) Uma resposta individual e particular, (e) Um quadro teórico baseado no modelo psicológico (relacional) da deficiência e (f) Um princípio compensatório (ação afirmativa e discriminação positiva). Estes princípios assentam, essencialmente, na valorização e aceitação das diferenças. Aceitação baseada numa relação de ajuda às pessoas em situação de deficiência as quais, em realidade para quem partilha a visão da integração, apresentam um potencial, características únicas e dissonâncias cognitivas que enriquecem a interação humana considerada fundamental para qualquer forma de comunicação e de aprendizagem.

Por outro lado, ainda com base nas ideias de D'Alessio (ibidem), a abordagem referente à educação inclusiva diz respeito a: (a) Um ambiente educativo, social e político, (b) Recursos para todos os alunos, nomeadamente os alunos com necessidades específicas, (c) Uma intervenção centrada nos contextos e posteriormente no indivíduo, (d) Uma transformação de respostas individuais e particulares em respostas a todos os alunos, (e) Um quadro teórico assente num modelo social de deficiência e (f) Um princípio de *empowerment*, ou seja, as pessoas com deficiência e as suas famílias estão no centro de todas as decisões.

Existem quatro elementos chave que, com frequência, são associados à concetualização da educação inclusiva (UNESCO, 2005) a saber: (1) É um processo, porque tende a ser vista como uma procura contínua de respostas à diversidade e à promoção da convivência bem como do respeito pelas diferenças. Permite também tornar as diferenças como uma mais-valia e um estímulo para a promoção das aprendizagens dos alunos e dos próprios professores, (2) É uma ação de identificação de barreiras e, conseqüentemente, envolve elencar, ordenar e avaliar a informação que provém de diversas fontes. Informação utilizada para planejar a melhoria de políticas e de práticas do agrupamento de escolas e de cada uma das escolas, (3) É a presença, participação e realização de todos os alunos. Tem a ver com o atendimento e com a qualidade de experiências que os alunos vivenciam para, deste modo, incorporar os pontos de vista destes. Também tem a ver com os resultados das aprendizagens realizadas, no sentido de que não devem ser avaliadas somente com recurso a testes e (4) É enfatizar, de forma particular, as respostas aos alunos em risco de exclusão e marginalização, para assegurar a sua participação e realização no sistema educativo.

Ainda na compreensão da UNESCO (ibidem), a educação inclusiva pode ser definida como: (a) Um processo, uma vez que deve ser encarada como um contínuo de ações que equacionam respostas à diversidade, (b) A convivência com as diferenças, (c) O desenvolvimento de atitudes positivas perante as diferenças reconhecendo-as como um estímulo para o desenvolvimento das aprendizagens e das interações, (d) A preocupação em identificar e atenuar ou eliminar barreiras à aprendizagem e participação, (e) A necessidade de se recolher, articular e avaliar a informação com base numa diversidade de fontes, para que se possam planificar uma plêiade de ações ao nível das políticas, culturas e práticas das escolas, (f) O recurso a diversas estratégias de forma a estimular-se a criatividade e a resolução de problemas, (g) A presença e participação de todos os alunos, para que estes consigam desenvolver aprendizagens de qualidade, (h) A necessidade de equacionar os contextos em que decorrem essas aprendizagens, (i) A necessidade de explicitar os níveis de participação por referência à qualidade das experiências e história de vida dos alunos, interessar-nos pelo seu ponto de vista e, por estes motivos, reportar-nos à aprendizagem ao longo da vida e (j) A ênfase e centralidade na ação em grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização e exclusão e/ou que apresentem dificuldades em acederem ao currículo.

No entanto, o pressuposto de que os alunos com NEE devem ter acesso ao currículo é criticado pela EADSNE (2008c). Este organismo entende que fazer esta afirmação é

assumir que o currículo é uma entidade estática, o que pressupõe que os alunos com NEE necessitem de diversos apoios para aceder ao currículo comum. Em contraponto, ainda no entender da EADSNE (ibidem), os alunos com NEE têm o direito de ver respondidas as suas necessidades através de adequações curriculares possibilitadas pelas práticas inerentes ao princípio de flexibilidade curricular. O conceito de flexibilidade curricular é essencial numa escola para todos uma vez que é um princípio orientador da gestão do currículo. É um conceito que segundo Leite (1999, pp. 9-10):

Implica um afastamento de práticas que definem uniformemente o mesmo tipo de objetivos, conteúdos e experiências, e recorrem aos mesmos materiais e organização do tempo, ou seja, implica rejeitar práticas que fazem o culto do unívoco e que são indiferentes às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade e não se estruturando num suporte de dinâmica e de interação.

Numa perspetiva de educação inclusiva as questões relacionadas com o currículo devem atender à estruturação e flexibilidade no sentido de ser acessível a todos os alunos. Flexibilizar o currículo é uma ação que pretende responder a cada diferença em particular, desenvolvendo-se adequações às condições concretas de cada grupo de alunos, subgrupo ou aluno em particular (Costa, Leitão, Morgado & Pinto, 2006). Falamos na vontade e capacidade que cada um dos agentes educativos assume no sentido de gerir o currículo, ou seja, de tomar decisões sobre este. Neste sentido a gestão curricular implica a tomada de decisões a diversos níveis, como explicita Roldão (1999, pp. 39-40):

As decisões sobre o currículo implicam sempre uma variedade de níveis de amplitude:

- O nível central – Que é preciso aprender nas escolas de um país? Que modos de ensinar são recomendados?
 - O nível institucional – Como vai a escola A ou B assegurar eficazmente as aprendizagens aos seus alunos, no concreto? Que opções toma como escola? Que face quer ter para o público, valorizando e afirmando-se sobretudo em quê?
- O nível grupal – Que decisões particulares é preciso tomar ao nível dos grupos de professores (formais, instituídos ou informais)?
- O nível individual – Que fazer cada dia na ação educativa concreta, face aos alunos com que se trabalha?

No fundo é ter em conta o currículo na sua dimensão nacional e proceder, a diversos níveis de decisão, às necessárias adequações com base no princípio da flexibilidade. Para além do princípio da flexibilidade, importa que o currículo se organize com base no princípio da diferenciação pedagógica. “A diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola atual” (Santos, 2009, p. 52). A uniformidade curricular não é consentânea com a diversidade. Deste modo como advoga Perrenoud (2008a, p. 51):

A diferenciação do ensino significa inevitavelmente romper com uma forma de equidade, interessar-se mais por alguns alunos, atendê-los mais, propor-lhes atividades diferentes, julga-los de acordo com exigências proporcionais às suas possibilidades.

O currículo deixa, assim, de ser visto como um constructo social uniforme e a diferenciação assume, em detrimento de um entendimento de exigências diferenciadas dentro de um currículo unificado, uma verdadeira resposta à heterogeneidade. Uma escola que dá a todos, com base na gestão flexível e na diferenciação pedagógica, o que todos necessitam para aprender com mais autonomia e maior sucesso.

Por um lado a flexibilidade curricular perspetiva um olhar prático e instrumental sobre um conjunto de conhecimentos considerados socialmente instrumentais que são hierarquizados para promover o acesso de todos os alunos a partir das suas diferenças individuais. Por outro lado a diferenciação pedagógica permite operacionalizar esse acesso na medida em que propõe um conjunto de dispositivos tanto no que respeita à atividade dos alunos como à sua avaliação que lhes permite fazer sobressair as suas capacidades, desenvolver competências e otimizar desempenhos com vista o sucesso tanto estritamente académico como socialmente mais alargado.

Assim defende-se uma abordagem curricular aberta que respeita o princípio organizador da flexibilidade e o princípio orientador da diferenciação como ilustramos no esquema que se segue:

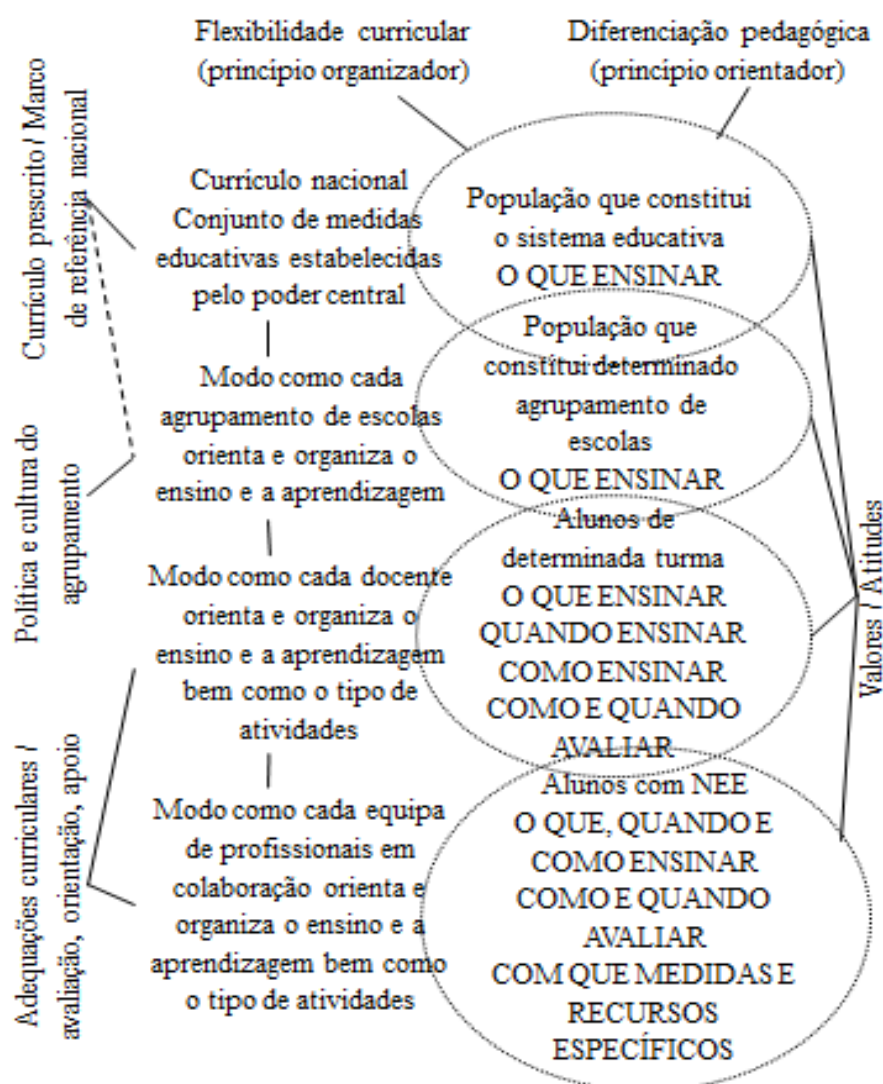


Ilustração 9 Flexibilidade Curricular e Diferenciação Pedagógica

Um currículo organizado com base no princípio da flexibilidade e da diferenciação permite a sua contínua adequação às diferentes necessidades dos alunos. Ação que permite maior liberdade aos professores tanto no que se refere aos tempos disponibilizados para conteúdos específicos, estratégias e métodos de ensino bem como para o desenvolvimento de apoios em contexto de sala de aula (UNESCO, 2009). Referimo-nos a uma abordagem curricular inclusiva que integra o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e criativo dos alunos. Abordagem que nos remete para uma organização e gestão curricular baseada nos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, para ser e viver juntos (UNESCO, 2009), é um currículo organizado para a diversidade. Como defende Zabalza (1999), a resposta à diversidade de alunos, para além de outros fatores, depende da gestão da própria

estrutura e organização do currículo que cada agrupamento de escolas, escola e turma encontrou. Da forma em que essa estrutura e organização permite diversificar para responder às características dos alunos. A gestão curricular aponta para o imperativo de tornar os currículos mais “flexíveis e adaptados às necessidades dos alunos e às características e recursos locais” (Correia, 1999, p. 111).

“Gerir o currículo” significa fazer opções estratégicas para que esse currículo seja adequado à população escolar e ao contexto onde ele se vai desenvolver. Significa, portanto, organizar uma atuação curricular que tenha em conta as características de cada situação. Para isso, há que fazer a distinção entre o que é definido a nível nacional - o “currículo prescrito” - e os processos da sua concretização e adequação - o “currículo vivido”. (Leite, 1999, p. 9)

Por um lado, os diversos decisores da (re)construção do currículo podem ater-se a uma visão mais restritiva de currículo. A do currículo perspectivado enquanto conjunto de objetivos que apontam para resultados esperados, sendo o ensino/instrução o meio que cada professor tem para alcançar esses objetivos. Uma conceção de currículo que é anterior à própria ação educativa e que se concretiza num plano de estudos ou programa escolar ou, ainda, através dos manuais escolares enquanto recursos essenciais. Por outro lado, os vários decisores podem adotar uma visão de currículo descritiva de experiências de ensino e de aprendizagem e, neste caso, o currículo é um conjunto de experiências educativas que são vividas pelos diversos alunos sob a tutela da escola. Neste entendimento o currículo não é concebido como um plano totalmente previsto, mas como um projeto que se vai desenvolvendo num contexto real de proximidade. Projeto direcionado no sentido de vivenciado, por alunos concretos. Assim, reafirmamos que para que a escola consiga operar a mudança de um “currículo prescrito” para um “currículo vivido”, um currículo que responde à heterogeneidade deve ter em conta o princípio da flexibilidade curricular e da diferenciação pedagógica. Ainda no que respeita ao conceito de diferenciação, como clarifica Roldão (1999, p. 52):

No essencial, diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas. Gerir o currículo pressupõe diferenciar a vários níveis:

- Diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público;
- Diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem;
- Diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um.

Deste modo diferenciar é responder à diversidade dos alunos de modo a atenuar as desigualdades. Intervir/ensinar para que o sucesso de todos os alunos seja cada vez maior (Perrenoud, 2008, p. 9). É um processo que decorre em ambientes de aprendizagem abertos, críticos e criativos nos quais as referidas aprendizagens são explicitadas por relação às características dos alunos, aos seus itinerários de interação. Itinerários que reportam ao saber e ao saber fazer. A diferenciação implica repensar o próprio conceito de equidade no sentido em que obriga a interessar-se mais por alguns alunos e organizar novas respostas tanto ao nível dos apoios como das atividades. Princípio essencial no que se refere ao processo de avaliação que tem que se adaptar a exigências proporcionais com as possibilidades de cada um dos alunos (ibidem). Neste sentido é premente repensar a escola nos princípios mais estruturantes da sua ação.

Este repensar da escola, em termos da sua estrutura concetual de referência, exigirá, na minha análise, abandonar a ilusão de uma diferenciação *soft*, desenvolvida adentro, e segundo as regras de uma matriz de uniformidade que a contradiz, mas se mantém largamente dominante e estruturadora da organização. A possibilidade real da diferenciação passa, assim, por uma “nova diferenciação” - ou seja, renovar a matriz da escola sob o signo da diversidade, pois esse é o cenário social e educativo real em que hoje se vive e é sem regresso. (Roldão, 2003, p. 163)

Com a citação anterior salienta-se a ideia da necessidade de reposicionar as práticas de diferenciação numa perspetiva de educação inclusiva. Diferenciação e flexibilidade enquanto princípios, respetivamente orientadores e organizadores do currículo. Gestão curricular que se adegue “à diversidade dos alunos e dos contextos em que se desenvolvem as aprendizagens” (Barroso, 1999, p. 79). Mudança que compromete a escola a não ensinar todos os alunos como se de um só se tratasse, pois as escolas onde são respeitadas as diferenças, as “experiências de vida e os estilos cognitivos diversificados estão na base da concretização do princípio da realização

pessoal e de organizações curriculares que respondem aos clientes atuais da escola, e não apenas a elites determinadas” (Leite, 1999, p. 2). Inegavelmente os princípios subjacentes ao conceito de educação inclusiva introduzem uma variedade de pressupostos críticos sobre as dinâmicas da escola, que Ainscow (1991, p. 216) defende dependerem do reconhecimento dos diversos países, de que:

As dificuldades experienciadas pelos alunos ocorrem como um resultado do modo como as escolas estão organizadas e das formas de ensino que são empregues. Em consequência, o objetivo deve ser o de reformar as escolas de modo a que deem respostas à diversidade dos alunos (...). Este modo de agir só é possível em contextos onde exista uma cultura de colaboração que encoraje e apoie a aprendizagem de todas as crianças e professores.

No entender de Plaisance (2006), a educação inclusiva implica um desafio que radica na necessidade de clarificar os meios de ação e os recursos que possibilitem transformar as escolas e mudar as perspectivas sobre as diferenças. É uma construção, um processo e uma posição radical pois implica que “as escolas se transformem a si próprias em comunidades escolares onde todos os aprendentes serão acolhidos com base num direito legal” (ibidem, p. 16). Rubio (1998) introduz, neste sentido de transformação da escola, o conceito “adocrático”, ou seja, dinâmicas baseadas em redes horizontais que se opõem ao funcionamento burocrático enfeudado em modelos organizacionais verticais. Uma escola que, segundo a autora, requer:

- Uma resolução reflexiva de problemas e a implementação de processos de colaboração nos quais a opinião e participação de cada profissional contribuem para a construção de conhecimento na organização.
- Uma organização onde a interdependência dos seus membros é discursiva, lateral e dialogante. Uma organização onde os seus membros se expressam num plano de igualdade, com base em diferentes conhecimentos e capacidades.
- Equipas interdisciplinares que participam num discurso dialogante, construindo novos saberes e capacidades e reconstruindo o conhecimento existente. São organizações holísticas, construtivas e orientadas para a inovação que, para obterem sucesso, necessitam de combinar diferentes

saberes e reflexões dos seus membros, que se constituem como algo mais que a soma das contribuições individuais.

- A individualização das necessidades do consumidor, pressupondo-se um processo de colaboração entre os profissionais e dito consumidor.
- A integração de todos os serviços comunitários num só sistema, de tal forma que se estabeleça uma relação de interdependência democrática entre a organização, os consumidores e a própria comunidade.

Uma organização escolar onde o saber e o conhecimento se orientam para a inovação de novas respostas e serviços, através da criação de equipas que trabalham colaborativamente, centradas no consumidor e no desenvolvimento da profissionalidade, com base em dinâmicas intersicliplinares.

Os princípios organizativos orientados para o consumidor, profissionalismo, interdisciplinaridade e organização pós-industrial estão presentes no desenvolvimento da reforma educativa. As novas estruturas organizativas “adocráticas” nas escolas contemplam a eliminação de grupos homogêneos por capacidades, a eliminação do currículo por nível, dos serviços fora da sala de aula de integração de alunos com deficiências, dos efeitos estandardizados dos programas de educação especial por categorias, dos programas de compensação para alunos bilingues e emigrantes e, finalmente, a eliminação da histórica distinção entre educação especial e regular. (ibidem, p. 37)

Já D’Alessio (2006) defende que, para o desenvolvimento da educação inclusiva, existem fatores que radicam no interior da escola e fatores que podem ser identificados como exteriores a esta. No que diz respeito aos primeiros D’Alessio (ibidem) diz serem: (a) Adequar o currículo da turma às necessidades de todos os alunos (conteúdos, métodos de ensino, espaços e colocando o foco nas competências essenciais), (b) Facilitar a colaboração entre os docentes do ensino regular e os docentes de educação especial (“de apoio”) através de reuniões formais para refletir sobre as intervenções e o trabalho diário, (c) Promover respostas específicas partilhadas com as famílias, (d) Desenvolver modelos pedagógicos e didáticos flexíveis que colocam o acento no processo de aprendizagem e não nos resultados, (e) Mudar de uma perspetiva de ensino mais diretivo para modelos de aprendizagem mais ativa que passam pela experiência, a valorizam e que se baseiam em aprendizagens colaborativas, (f) Desenvolver um projeto educativo partilhado por todos os atores escolares e (g)

Problematizar e discutir determinados discursos educativos relativamente aos alunos com NEE. No que se refere aos fatores externos à escola a autora antes referenciada identifica: (a) A colaboração entre todos os diversos profissionais, os docentes, a família e as organizações de pessoas com NEE, de modo a construir-se, para os alunos, um projeto de vida, (b) a partilha de boas práticas e experiências positivas relativamente à educação inclusiva e (c) A solidariedade com as comunidades locais. No mesmo sentido Almeida e Rodrigues (2006, p. 19) escrevem que:

A construção de escolas inclusivas implica a modificação intrínseca de atitudes dando relevância aos processos de escuta, à mais-valia da diferença individual, à reflexão dos agentes sobre as barreiras à participação, à dinamização dos recursos no apoio às aprendizagens, ao desenvolvimento de uma linguagem ligada à prática, à partilha do poder e à criação de condições no sentido da autodenominação enquanto instituição, de forma a poder aceitar riscos.

Na perspetiva de Belmas (2006), uma escola inclusiva é uma escola que está aberta e acolhe todos, olhando o sucesso de cada um dos alunos independentemente das suas diferenças, sejam étnicas, linguísticas, sociais, culturais, cognitivas, etc. Uma escola que não nega as diferenças e que se adapta às necessidades de cada um dos alunos. Segundo Rodrigues (1995, p. 546):

A escola inclusiva é uma escola multicultural diversificada que oferece múltiplas respostas, uma escola onde ser diferente é um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem e uma forma de mostrar que somos mais pessoas por sermos mais diferentes.

Como refere um documento do Haringey Council³⁰ (2003, p. 1), a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos, “procura neutralizar a exclusão social e melhorar a coesão social. A educação inclusiva é um aspeto da inclusão na sociedade”. Como se lê no documento antes referido a educação inclusiva é um desafio ao conhecimento da cultura, políticas e práticas desenvolvidas nas escolas, um conjunto de atitudes que permitem a todos os alunos beneficiar de aprendizagens significativas.

³⁰ Organismo da administração do concelho de Haringey a norte da cidade de Londres. Todo o concelho mas, sobretudo, a capital é etnicamente muito diverso e apresenta grandes contrastes sociais e económicos. Em março de 2009 foi classificado como um dos quatro concelhos com mais problemas do país e o pior da região de Londres nomeadamente no que respeita a serviços para jovens e crianças.

Como defendem Booth e Ainscow (2002, p. 9), a educação inclusiva refere-se a um processo de mudança nas escolas que é gradual e contínuo apontando para o:

Desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. É um ideal a que todas as escolas podem aspirar mas que nunca será plenamente atingido. Mas a inclusão ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento. A participação significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas. Isto requer um envolvimento ativo na aprendizagem e tem implicações na forma como é vivido o processo educativo. Mais ainda, implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio.

Prosseguindo-se na esteira do pensamento de Booth e Ainscow (2002), a mudança nas escolas, no sentido de dinâmicas e pressupostos defendidos pelo paradigma de educação inclusiva, só é possível se estas refletirem e trabalharem tendo em conta três dimensões: políticas, práticas e culturas. Aponta-se para uma reestruturação organizacional que responda á diversidade sob o lema humanista e democrático que percebe os alunos nas suas singularidades. As três dimensões antes referidas são, pelos autores anteriores citados representadas do seguinte modo:

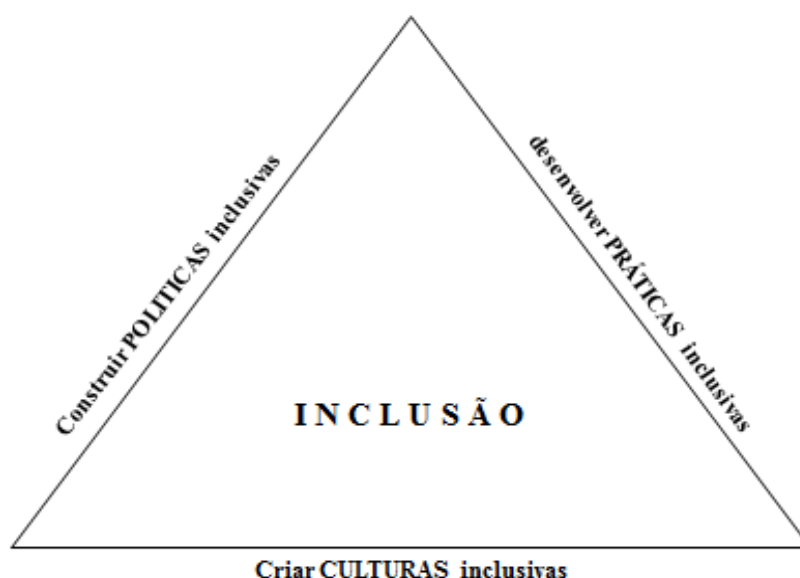


Ilustração 10 Dimensões da Inclusão

As três dimensões contempladas no esquema anterior englobam diversos itens e podem ser qualificadas do seguinte modo: (a) Dimensão cultura – fornece *feedback* sobre o estado da arte, relativamente à disseminação de uma filosofia inclusiva no seio de determinada comunidade escolar e até que ponto a mesma foi adotada, de forma mais ou menos consciente, pelos diversos agentes educativos. Reporta-se também ao facto desta filosofia se tornar evidente para toda a comunidade educativa, seja ao nível da realidade bem como ao nível da imagem que essa comunidade escolar projeta no exterior, (b) Dimensão política – contempla a necessidade de serem introduzidos os princípios inclusivos no próprio âmago dos projetos que apontam para o aperfeiçoamento da organização escolar. No entanto, estes não são vistos como algo paralelo e adicional à estratégia dessa comunidade escolar mas fazem parte integrante da mesma e orientam todas as suas atividades e decisões, tornando-se presentes em todos os aspetos do planeamento das rotinas da dita comunidade escolar e (c) Dimensão prática - pretende assegurar que todas as práticas desenvolvidas, no seio das salas de aula, reflitam tanto os aspetos de cultura como de políticas inclusivas adotadas pelo agrupamento de escolas e inerentemente por cada uma das escolas. Esta dimensão baseia-se na promoção da participação dos alunos no decorrer de todas as atividades, tanto curriculares como extracurriculares, assim como no que se refere às metodologias e estratégias que são adotadas em sala de aula. As dimensões descritas anteriormente e respetivos itens permitem, com base na reflexão colaborativa, identificar as forças e fragilidades bem como definir prioridades de trabalho ao nível de cada uma das diversas dimensões. Os mesmos autores (*ibidem*, p. 26) também defendem que:

A inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida estas diferenças. Isto pode implicar mudanças profundas no que acontece nas salas de aula, nas salas de professores, nos recreios e nas relações com os pais. Para incluir qualquer criança ou qualquer jovem, temos que estar preocupados com toda a pessoa, na sua globalidade. Isto pode ser esquecido quando a inclusão foca unicamente um aspeto do aluno, tal como uma deficiência ou a necessidade de aprender Português como segunda língua.

Deste modo, perspectiva-se uma escola organizada para e com a diversidade, para e com as diferenças e que promova o sucesso de todos os alunos. Pressupostos que apelam, como escreve Ainscow³¹ (2007), à reconcetualização da escola negando-se a identificação do insucesso com base nas diferenças individuais para se passar a caraterizar as barreiras à participação e aprendizagem que se colocam aos alunos ao longo da sua vida escolar. Para clarificarmos o conceito de barreiras à aprendizagem e à participação podemos afirmar que este se foca nos aspetos que têm de ser alterados para melhorar a aprendizagem de qualquer aluno (Booth & Ainscow, 2002, p. 34). Uma ideia que os autores antes aludidos complementam dizendo que:

Os alunos deparam-se com dificuldades quando experimentam barreiras à sua aprendizagem e participação. As barreiras podem ser encontradas em todos os aspetos da escola, assim como nas comunidades e nas políticas nacionais ou locais. Surgem, igualmente, na interação entre alunos e naquilo que lhes é ensinado e na forma como se processa o seu ensino. As barreiras à aprendizagem e à participação podem negar o acesso à escola ou limitar a participação dentro dela.

As barreiras à aprendizagem e participação podem ser causadas não só por condições intrínsecas a cada um dos alunos, mas por condições de natureza das circunstâncias sociais, culturais e económicas que afetam as suas vidas (Booth & Ainscow, 2002). Nesta perspetiva, apela-se a uma (re)organização escolar que é defendida e reconhecida na Declaração de Salamanca. Documento que advém da conferência organizada em 1994 pelo estado espanhol em cooperação com a UNESCO. Nesta declaração, que é assinada por 92 países, entre os quais Portugal, reafirma-se o direito à educação para todos com base em pressupostos de inclusão. No entender de Costa (2006, p. 19):

O conceito de Educação Inclusiva, tal como foi expresso nos documentos-chave da Conferência de Salamanca, tem sido, desde aí, diretamente relacionado com o conceito de direito à Educação tal como foi expresso na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), na convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e na Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990).

³¹In prefácio do livro de Lima-Rodrigues, L.; Ferreira, A. M.; Trindade, A. R.; Rodrigues, D.; Colôa, J.; Nogueira, J. H.; Magalhães, M. B. (2007). Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

A Declaração de Salamanca proclama os princípios pelos quais se devem orientar os diversos governos no sentido de assegurarem que todos os alunos aprendam juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças. As escolas devem organizar-se e planearem a sua ação de modo a satisfazerem as necessidades de todos os alunos. Uma organização que pede às escolas a adequação aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a ser assegurado um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, uma boa organização escolar, estratégias pedagógicas adequadas, utilização e rentabilização de recursos e do desenvolvimento da colaboração entre as diversas instituições das respetivas comunidades. No entender de Rodrigues (2001, p. 19), a Declaração de Salamanca “é uma verdadeira «magna carta» da mudança de paradigma da escola integradora para a educação inclusiva”. É a mudança de uma escola que olha para a diversidade para não homogeneizar e normalizar, para uma escola que trabalha com e para a heterogeneidade e que atua coerentemente com essa evidência (Rodrigues, 2007a). Ainda segundo o mesmo autor (ibidem, p. 14):

Não adianta muito reconhecer a heterogeneidade dos grupos e depois atuar como se eles fossem homogêneos, isto é, como se tivessem o mesmo ponto de partida para a aprendizagem, efetuassem o mesmo percurso e todos chegassem ao mesmo nível final.

Num estudo realizado em Portugal por Almeida e Rodrigues (2006) sobre a perceção dos professores do 1.º CEB, relativamente aos valores inclusivos e às práticas desses professores, conclui-se que as diferenças e a diversidade dos alunos são valorizadas pelos inquiridos. Estes reconhecem que os aspetos antes referidos são enriquecedores e que as práticas educativas devem refletir essa diversidade e diferenças. No entanto, esses inquiridos são os mesmos professores que paradoxalmente, no decorrer do citado estudo, consideram dever ser feito um esforço no sentido de se organizarem grupos/turmas homogêneas, verificando-se uma valorização significativa dessa homogeneização. Em nosso entender o desenvolvimento de práticas de educação inclusiva pretende, no mínimo, clarificar esta perspetiva, ambígua e mesmo contraditória, sobre a heterogeneidade. Mudança que pode assentar na reflexão e na criação de redes de comunicação, no seio das comunidades educativas.

As redes de comunicação que facilitam a reflexão colaborativa são consideradas os grandes facilitadores da mudança e desenvolvimento da educação inclusiva. Baseada

neste pressuposto a inclusão, no entender de Smith (2006), é um processo que leva à tomada de consciência da diversidade e das necessidades de todos os alunos. É, por definição, uma educação que leva à autonomia e, como já referimos, à identificação das barreiras à aprendizagem e à participação. Ao propor meios para ultrapassar estas barreiras, o autor aporta respostas adequadas a um leque alargado de necessidades dos alunos tanto num quadro formal como informal. Neste sentido Smith (ibidem) refere-se à garantia de que qualquer pessoa tem o direito de receber uma educação de qualidade. Segundo Rodrigues (2007, p. 14), a educação inclusiva pode ser vista como um modelo que:

Promove a Educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas capacidades ou estatuto socioeconómico. A Educação Inclusiva tem por objetivo alterar as práticas tradicionais, removendo as barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças dos alunos.

Na compreensão de Booth e Ainscow (2002) a educação inclusiva implica: (a) Valorizar, de igual modo, todos os alunos e restantes membros da comunidade escolar, (b) Aumentar os níveis de participação e reduzir os níveis de exclusão dos alunos no que se refere tanto às culturas como aos currículos e comunidades escolares locais, (c) (Re)organizar as políticas e práticas nas escolas para que estas respondam melhor à diversidade dos alunos sem os retirar da comunidade a que pertencem, (d) Reduzir as barreiras à aprendizagem e participação de todos os alunos e não só dos que são identificados com alguma deficiência e/ou os que são categorizados como apresentando alguma NEE, (e) Recorrer a estratégias adotadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação que alguns alunos vivenciam, para que estas estratégias beneficiem, na generalidade, todos os alunos, (f) Perspetivar as diferenças entre alunos como recursos de apoio à aprendizagem, em lugar de as considerar como problemas a resolver, (g) Reconhecer o direito dos alunos fazerem a sua escolaridade na localidade da sua residência, (h) Melhorar as escolas conferindo importância a todos os agentes da comunidade escolar, tanto no que se refere aos profissionais como aos alunos, (i) Realçar o papel das escolas na construção das comunidades onde se inserem bem como no desenvolvimento dos valores e no aumento do sucesso da aprendizagem, (j) Incentivar a colaboração entre as escolas e restantes organizações da comunidade e (l) Reconhecer que o desenvolvimento da inclusão na educação influencia aspetos de

desenvolvimento da inclusão na sociedade e vice-versa. No entender da UNESCO (2003, p. 7), a educação inclusiva pode ser concebida, de modo geral como:

Um processo consistente que tenta responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, satisfazendo-as mediante uma maior participação nas aprendizagens, nas culturas e nas comunidades, assim como pretende reduzir a exclusão dentro da escola e a partir dela (Booth, 1996). Pressupõe mudanças e modificações no conteúdos, nos métodos, nas estruturas e nas estratégias assumindo um enfoque comum que abarque todos os alunos com idade apropriada e com a convicção de que incumbe ao sistema público educar todos os alunos.

Na compreensão de Plaisance (2006), existem alguns pressupostos gerais e básicos que possibilitam o desenvolvimento da educação inclusiva:

1. Atenuação do isolamento do professor - as práticas de acolhimento dos alunos e a construção de respostas às suas necessidades devem dizer respeito ao conjunto da instituição escolar. As ações de inclusão decorrem de um projeto do agrupamento de escolas e de cada uma das escolas e concernem todos os profissionais que aí trabalham. É um projeto coletivo da responsabilidade de toda a equipa do estabelecimento que suporta o projeto de acolhimento e de educação de todos os alunos.
2. Desenvolvimento de práticas de colaboração com outros organismos - são necessárias diversas formas de colaboração e de partilha com outras instituições e/ ou estruturas exteriores ao agrupamento de escolas.
3. Desenvolvimento de formação - uma questão central sobretudo quando diz respeito a formação que aponta para a diversidade dos alunos. Uma diversidade no seio da qual se encontram, efetivamente, as situações de NEE. A esta perspetiva acresce a da formação, dos diversos profissionais, que deve integrar conteúdos relativos à necessidade de ser desenvolvida uma dinâmica de colaboração pluridisciplinar. Um dos desafios é implementar formação que seja consistente e possibilite a integração de competências de um domínio específico do saber mas que, ao mesmo tempo, seja aberta e contemple competências relativas à colaboração com profissionais de outras áreas do saber, suscetíveis de enriquecerem a ação e os projetos de ação comuns.

Na conceção de Serrano (2007, p. 59), as comunidades de aprendizagem que se assumem como inclusivas constroem e implementam formas estrategicamente pensadas

para conduzir os alunos à aprendizagem do saber e convívio na e com a diversidade. No entendimento do autor, quando esta perspectiva está ausente “verifica-se o crescente aumento do insucesso e do abandono escolar”. Meijer (2003) apresenta alguns pressupostos como essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas nos contextos educativos, que se relacionam com:

- Ensino colaborativo – os docentes necessitam de apoio e de desenvolver tarefas em colaboração com outros docentes da escola e com profissionais exteriores a esta.
- Aprendizagem colaborativa – a aprendizagem colaborativa, nomeadamente a tutoria entre pares, é encarada como eficaz para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento tanto cognitivo como socio emocional.
- Resolução colaborativa de problemas – uma ação com base numa metodologia de resolução de problemas é tida como eficaz nomeadamente no que se refere à definição de regras claras e de determinados limites fixados colaborativamente com os alunos.
- Grupos heterogéneos – a formação de grupos heterogéneos acompanhada de uma abordagem diferenciada e de flexibilização curricular não encaradas como eficazes para a gestão da diversidade em sala de aula.
- Ensino efetivo – todas as estratégias antes mencionadas devem ser incluídas com base numa abordagem global de escola/ensino na qual a educação tem como base a avaliação, expectativas altas, ensino direto e *feedback*. Os progressos serão maiores se o trabalho dos alunos for planeado, controlado e avaliado sistematicamente. As adequações são vistas como uma mais-valia para a eficácia do ensino, devendo a elaboração do PEI ter por base o currículo comum.

Assim, falarmos de educação inclusiva é referenciarmos um processo que aspira ao sucesso e incrementa o respeito por todos os alunos, avaliando-os e permitindo a sua participação enquanto elementos de uma comunidade, de modo a que o processo de aprendizagem seja eficaz e possa ocorrer.

No que respeita, mais especificamente, à avaliação pedagógica com base no paradigma de educação inclusiva este processo é entendido pela EADSNE (2008c), como um processo inclusivo quando desenvolvido em contextos regulares de vida dos alunos apoiando os processos de ensino e de aprendizagem bem como quando se relaciona diretamente com o currículo que todos os alunos, com e sem NEE, seguem.

Todos os processos de avaliação devem ter como principal função apoiar o processo de aprendizagem de todos os alunos para que sejam facilitadores e não barreiras a essa aprendizagem. A EADSNE (ibidem) diz que o conceito de avaliação inclusiva deve ter como enfoque: (a) A Melhoria do processo de aprendizagem para todos os alunos em contextos comuns de interação, (b) Os procedimentos, métodos e instrumentos que devem dar orientação e suporte para os processos de ensino e de aprendizagem e (c) A integração de procedimentos que concorram para fins diversificados adequando-se às características dos mesmos. Este enfoque, ainda segundo o organismo antes citado (ibidem), assenta no princípio de que: (a) Todos os processos de avaliação devem ser utilizados para fornecer indicações e promover as aprendizagens de todos os alunos, (b) A participação dos alunos nos processos de avaliação é um direito, (c) As necessidades denotadas pelos alunos devem ser identificadas para se obter respostas tanto no que diz respeito às políticas gerais sobre avaliação como no que se refere a políticas mais específicas, (d) Os processos de avaliação devem desenvolver-se com base na recolha e produção de informação, de modo complementar, retroalimentando-se, (e) Os processos de avaliação devem ter em conta a diversidade dos alunos, identificando e valorizando os progressos e os resultados individuais de todos e cada um desses alunos e (e) O seu objetivo é prevenir a exclusão e evitar a rotulação bem como promover práticas de ensino e de aprendizagem que facilitem a inclusão de todos os alunos em contextos comuns.

É ainda dito pela EADSNE (ibidem) que os métodos e as estratégias de avaliação para as aprendizagens: (a) Devem ser diversificadas e avaliar tanto áreas consideradas mais académicas como as menos académicas, (b) Reportar aos produtos mas fornecer indicações para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, (c) Recair sobre a ação e assegurar a recolha de evidências significativas, durante determinado período de tempo, sobre os processos de ensino e de aprendizagem, (d) Facilitar a recolha de informação que constitua valor acrescentado sobre o desenvolvimento e os progressos relativos às aprendizagens, (e) Possibilitar a contextualização da informação tendo-se em conta os diversos contextos de vida dos alunos e (f) Identificar e abranger os fatores que apoiam a inclusão de modo a (in)formarem as decisões, tanto no que se refere à sala de aula como à gestão da escola e do agrupamento de escolas.

Assim, os processos de avaliação pedagógica, numa perspetiva inclusiva, devem ser desenvolvidos com a participação de todos os atores educativos nomeadamente os

alunos e devem ter em conta, ainda no parecer da EADSNE (2008c): (1) A mudança das atitudes dos professores, (2) A implementação de formação, (3) A disponibilização de apoios e recursos para os professores, (4) A construção de uma cultura organizacional que promova processos de avaliação inclusivos, (5) A implementação de planificação dos processos de avaliação inclusiva, (6) O desenvolvimento de flexibilidade organizacional e (7) A implementação de equipas interdisciplinares que desenvolvam processos de avaliação colaborativos.

Como podemos averiguar na revisão bibliográfica, o desenvolvimento de dispositivos de avaliação pedagógica com base no paradigma de educação inclusiva é um processo abrangente que extravasa as próprias práticas de avaliação. É um processo que se relaciona com todos os aspetos da vida escolar e não apenas com uma perspetiva meramente académica do currículo; é sobretudo o pressuposto de que se procede à remoção das barreiras à aprendizagem e à participação. Como argumenta Rubio (1998), com a educação inclusiva os alunos têm a oportunidade de serem membros da sociedade de pleno direito, porque são mais funcionais e participativos em contextos sociais mais alargados. No entanto, os processos de educação inclusiva não se implementam por decreto nem se constroem a partir de um qualquer processo mecânico, uma vez que implicam mudanças sociais profundas ao nível dos valores das atitudes e das interações sociais. No entender de Ainscow³² (2007, p. 17):

O desenvolvimento de perspetivas mais inclusivas não provém de processos mecânicos, nos quais qualquer reestruturação organizacional específica ou a introdução de um conjunto específico de técnicas origina níveis mais elevados de participação. Pelo contrário, o desenvolvimento de práticas Inclusivas implica processos de aprendizagem social.

Deste modo, já não é a escola que é inclusiva mas é a própria comunidade que se transforma numa comunidade de aprendizagem inclusiva e verdadeiramente democrática. No entender de Rubio (1998), para que se opere esta transformação é necessário uma reforma institucional na comunidade, pois os princípios defendidos para o desenvolvimento de uma escola inclusiva são os mesmos que se exigem aos serviços ligados à escola. Propõe-se uma inter-relação de todos os sistemas de apoio comunitário

³²In prefácio do livro de Lima-Rodrigues, L.; Ferreira, A. M.; Trindade, A. R.; Rodrigues, D.; Colôa, J.; Nogueira, J. H.; Magalhães, M. B. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

destinados à educação, saúde, ação social, judiciais, de lazer e religiosos. Necessidade que advém da constatação de que, atualmente, os serviços de apoio comunitário funcionam de forma fragmentada, em detrimento de uma lógica de coordenação de serviços.

Cada serviço tem os seus próprios objetivos, funções, localização física, burocracias administrativas, bases de dados, sistemas confidenciais, associações profissionais, recursos, etc., desconhecendo o trabalho que cada um realiza. Normalmente trabalham com base em programas classificados por categorias (saúde mental, deficiência mental, etc.), programas que por sua vez estão isolados e fragmentados dentro de um mesmo serviço. Este problema afeta, sobretudo, a educação especial porque os alunos com NEE beneficiam dos serviços em função das categorias pelas quais foram classificados (Rubio, 1998). Como refere Madeira (2006, p. 47):

Consideramos que a educação tem sido promovida como meio de homogeneizar disposições sociais e níveis de produtividade individual que contribuem para consolidar processos de normalização de funções e papéis sociais a que resistem, por diferentes razões, diversos grupos sociais.

Deste modo, preconiza-se uma sociedade que se consciencialize que a escola mudou e tem de responder a desafios que anteriormente não se colocavam. É neste sentido que se interroga Rodrigues (2003, p. 95) ao colocar as seguintes questões:

Será concebível uma escola organizada por categorias e em que os critérios de comportamento e de sucesso são inspirados nos mesmos critérios usados nos tempos em que só uma percentagem mínima da população escolar acabava a escolaridade obrigatória e, destes, só uma parte ainda mais ínfima tinha acesso à continuação dos estudos? Qual a alternativa à inclusão?

Assim, para alguns autores a educação inclusiva tem de ser objeto de um olhar e um movimento que não é apanágio do sistema educativo e que para conseguir vingar tem de extravasar deste. Na conceção de Canário (2006, p. 34):

O conceito de “exclusão”, bem como o seu reverso de «inclusão», não se revelam nem adequados nem pertinentes, para “ler” os grandes problemas sociais, essa não pertinência aplica-se logicamente à sua

transposição para produzir inteligibilidade sobre os grandes problemas da educação e, em particular, da escola. Na minha opinião, estes ganham em ser equacionados por referência a duas questões de fundo que atravessam toda a história dos sistemas escolares modernos: por um lado, o modo como a escola produz (ou não) a igualdade e, por outro lado, o modo como a escola lida com a heterogeneidade dos públicos escolares.

Ao acolhermos esta perspectiva chamamos à liça o paradigma crítico pois, parece-nos, que o mesmo pode ser uma mais-valia, senão para ultrapassar, pelo menos para atenuar os constrangimentos imputados, por vezes, ao conceito de inclusão e nomeadamente aos pressupostos da educação inclusiva.

Do Paradigma Crítico e do Como Construir uma Avaliação com e para a Diversidade

Parece-nos importante iniciar por afirmar que não é nosso propósito aprofundar aspetos mais teóricos sobre o paradigma crítico. O nosso principal objetivo é destacar os seus essenciais contributos quanto aos aspetos de educação. Mormente do seu contributo no que respeita às questões de avaliação pedagógica.

O paradigma crítico surge de estudos desenvolvidos na escola de Frankfurt, entre 1924 e 1932, assumindo-se enquanto rutura com o positivismo. Entre os seus precursores podemos apontar autores como Adorno e Horkheimer seguindo-se, mais tarde, Marcuse e Benjamín e por fim Habermas. No entender de Moreno e Pinero (2008), os principais precursores da escola de Frankfurt propõem um modelo que tem em conta as dimensões explicativas, normativas e ideológicas do pensamento social. Nesta linha de pensamento considera-se que os sujeitos devem combinar, desde a sua complexa conexão do material e do ideológico e através de uma perspectiva interdisciplinar alargada, *praxis*, crítica pura e ação social. A relação entre a teoria e a prática é essencial porque ela surge da própria relação entre estas duas dimensões.

Assim, a ciência social crítica é aquela que vai mais além da própria crítica porque é *praxis* crítica. Uma forma de prática em que a ação dos diversos sujeitos é conscientemente dirigida para uma ação social transformada e transformadora. Ação que, encetada por determinados grupos e ao integrar a teoria e a prática, com base num processo dialético reflexivo, argumentação e intervenção política, tem como principal

objetivo a emancipação desses grupos. Este objetivo pretende a transformação da estrutura das relações sociais e encontrar respostas a determinados problemas gerados por essas relações. Um paradigma que tem como princípios: (a) Conhecer e compreender a realidade enquanto prática, (b) Relacionar teoria e prática - conhecimento, ação e valores, (c) Orientar o conhecimento de forma a emancipar os sujeitos e (d) Implicar os professores a partir da sua autorreflexão.

Deste modo, deverá ter-se em conta aspetos como a própria realidade e os interesses das pessoas, enquanto meios para melhorar os referidos aspetos. Em linhas gerais, os pressupostos do paradigma crítico perspetivam a necessidade de desenvolvimento de um discurso científico baseado na transformação e emancipação, desde a educação e a vida em comunidade, com o fim de beneficiar toda a sociedade. Matriz teórica que mais tarde dá origem ao princípio da necessidade de se recorrer à comunicação para se conseguir mudar todas as organizações e, num sentido mais amplo, a própria sociedade. No entender de Habermas (1989, p. 493), a comunicação bem como a ação nela implicada:

Força e obriga a considerar também os atores como falantes ou ouvintes que se referem a algo do mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, e dialogam reciprocamente a esse respeito pretensões de validade que poderão ser aceites ou colocar-se em situação de juízo. Os atores não se referem sem mais que a intenção direta a algo do mundo objetivo, no mundo social ou no mundo subjetivo, senão que relativizam as suas emissões sobre algo no mundo tendo presente a possibilidade de que a validade delas possa ser posta em causa pelos outros atores.

Deste modo o ser humano é percecionado como um ser eminentemente comunicativo e essa comunicação é a ação capaz de desenvolver a própria ação social e mesmo transformá-la. A racionalidade comunicativa, introduzida por Habermas (1989), enquanto racionalidade aberta está ao serviço de uma ordem democrática, na qual todos os sujeitos poderão questionar livremente as afirmações e pretensões uns dos outros, de modo a atingir-se um consenso racionalmente aceite pela totalidade (Rubio, 1998). A teoria da “ação comunicativa” de Habermas realiza a possibilidade da mudança social a partir do próprio ato de comunicação, quer dizer, da capacidade de argumentação dos sujeitos. Desta forma a “crítica” será, em si, um instrumento de transformação social e a educação uma “arma” no caminho da emancipação. Como refere Díaz (2008), o

objetivo da comunicação é basicamente a construção de sentidos que nos possibilitem estabelecer uma compreensão das relações sociais. A relação entre os diversos indivíduos, através da palavra e da partilha, permite uma ação de autoconsciência e desenvolve a argumentação sobre os fenómenos da sociedade, nomeadamente os educativos, com o fim de os transformar. A ação comunicativa é, na generalidade e à luz do paradigma crítico, o princípio explicativo da sociedade. Princípio baseado na teoria da linguagem e na análise das estruturas gerais da ação humana. No entender de Rubio (1998, p. 26), este processo de comunicação deve obedecer no mínimo a quatro requisitos: (1) Que todos os participantes tenham a mesma oportunidade de falar, (2) Que todos os participantes tenham a mesma oportunidade de justificar, explicar, comentar, defender, etc. a validade dos seus discursos, (3) Que somente participem sujeitos com a mesma oportunidade de expressar as suas atitudes, sentimentos ou desejos e (4) Que tenham igual oportunidade de decidir ou opor-se, de permitir ou proibir, de fazer promessas e retirá-las, de dar razão ou exigí-la.

Aceitando-se este sentido do paradigma crítico, interrogamo-nos sobre os contributos do mesmo na área da educação. Transposto para o sistema educativo, o paradigma crítico:

Assume-se como um referente para refletir sobre a educação, a pedagogia e o currículo no momento atual. No entanto, foram as contribuições de J. Habermas e Guillermo Hoyos que possibilitaram uma adequada compreensão do sentido da educação no momento atual na medida em que esta se deve constituir enquanto propósito social de transformação e de civilização moderna, a criação de uma cultura de tolerância e de pluralismo, da solidariedade, do diálogo e da formação de cidadãos, do conhecimento para o progresso e para a inclusão social num momento de grande convulsão política, social e cultural. (Sabogal, 2005, p. 5)

O paradigma crítico, a partir dos seus fundamentos, quando aplicado aos aspetos educativos tenta fazer uma análise da realidade que considera partilhada, histórica, construída, dinâmica e divergente. No entendimento de Cardenas (2008), este paradigma considera que: (1) A finalidade da investigação é a de identificar o potencial de mudança, emancipar os sujeitos e analisar a realidade, (2) A teoria e a prática são indissociáveis porque mantêm uma relação dialética, (3) O seu propósito é apresentar questões de trabalho num determinado contexto temporal, propondo explicações de tipo

indutivo, qualitativo e centradas nas diferenças, (4) Apresenta uma relação sujeito/objeto marcadamente relacional e influenciada por um forte compromisso para a mudança, (5) Os valores que defende são os da partilha e da colaboração assentes numa ideologia de consciente implicação, (6) O seu objetivo é a participação social, crítica e construtiva que possa transformar a sociedade num ambiente de colaboração, (7) As organizações são tidas nos seus aspetos sociopolíticos de cariz social e que assumem papéis e funções, são organizações para a comunicação e liberdade, (8) As dinâmicas escolares devem ser configuradas pela interdependência entre professores, alunos e restante comunidade, uma estrutura participativa e direcionada para a tomada de decisões, (9) As turmas, nas escolas, devem ser organizadas com base em grupos heterogéneos e desenvolver uma organização por projetos informais que permita abordar, de forma aberta, temas sociais com propósito crítico, (10) No que se refere aos recursos e espaços as fronteiras existentes entre recursos e tarefas, entre escola e ambiente envolvente são ténues e os recursos devem ser direcionados para atividades de grupo e tarefas de aprendizagem, (11) Os serviços de apoio podem ser externos, sendo desenvolvido um trabalho em rede e de colaboração escolar e comunitário que permita o desenvolvimento e avaliação curricular, com base na negociação e na reflexão, (12) O currículo é desenvolvido com base na negociação deste como um todo, entre comunidade, professores e alunos, (13) Os alunos são aprendizes que interagem socialmente com outros sujeitos no decorrer de tarefas significativas, desenvolvendo-se um processo de crítica com base num processo de aprendizagens colaborativas, (14) O professor assume-se como um organizador de projetos e atividades críticas e, com base na colaboração, é um agente de transformação social, (15) Os pais participam e negociam a todos os níveis e a escola é vista na sua globalidade, (16) A relação entre professor e aluno desenvolve-se com base em metas antecipadoras assentes na negociação de tarefas enfatizando-se os problemas que apontam para aspetos de justiça social, (17) A investigação é participativa, sócia crítica, recíproca e baseada na negociação, respeita a capacidade humana e é orientada para a ação emancipadora, (18) A avaliação é consensualizada, reflexiva e baseada nos sucessos, (19) Os critérios de qualidade são a intersubjetividade e a validade consensualizada, (20) As técnicas e os instrumentos são os estudos de caso e as técnicas dialéticas, (21) A análise dos dados é intersubjetiva e dialética e (22) A inovação baseia-se numa relação de poder simbólica baseada no empenho, credibilidade profissional, de melhoria e de negociação curricular.

O paradigma crítico advoga que, para compreender a cultura das salas de aula ou da própria organização escolar no seu todo, é necessário entender a ação e comunicação dentro de um contexto mais alargado, colocando-se as seguintes questões: Como reproduz a escola o conhecimento? Que fontes de conhecimento são adquiridas pelos alunos na escola? Como é que alunos e professores respondem ao que lhes é transmitido através das experiências vivenciadas na escola? Que fazem os alunos e os professores para realizar as suas próprias experiências dentro da escola? A quem interessam as competências fomentadas pela escola? Quando o desenvolvimento destas competências serve determinados interesses, em que perspectiva ou direção se encaminham, na da equidade e justiça social, ou apontam numa direção oposta? Como é que os alunos que apresentam maiores necessidades podem atingir a liberdade, equidade, autonomia e justiça social na escola?

Com base no paradigma crítico realiza-se que as dinâmicas da escola estão diretamente relacionadas com as dinâmicas da sociedade. Deste modo, há a necessidade de agir sobre a escola de modo a transformá-la para que possam surgir transformações no tecido social mais vasto. A verdadeira razão da escola, do ensino, é contribuir para uma constante transformação da sociedade dando ao indivíduo o poder, não sobre os outros mas com os outros. Assim, os professores assumem-se como “educos comunicadores” que acreditam numa educação que promova a mudança social baseada na liberdade, igualdade de oportunidades e pluriculturalidade (Moreno & Pinero, 2008).

O sentido de atenção à igualdade de oportunidades e à diversidade do ser humano são, à luz do paradigma crítico, questões essenciais para a transformação da escola, uma vez que esta deve organizar-se de forma a respeitar o acesso de todos às aprendizagens, implementando soluções que respondam a essa diversidade. Como entende Magendzo (2001), no acesso à educação é o próprio direito à educação que não se esgota no mero ato de aceder à mesma, mas que procura uma educação de qualidade para todos os alunos. É uma escola que assenta na ação reflexiva e crítica sobre o presente, com vista ao futuro. Uma escola que percebe que os seus alunos apresentam características intrínsecas que os diferenciam e fazem parte de contextos de vida também eles diferentes e diferenciadores.

O homem que faz parte de distintos grupos sociais constrói o seu espaço pessoal em diferentes cenários sociais. O fruto dessa construção é o mapa cognitivo que suporta a base do comportamento.

Mas todo esse processo está limitado pelos fatores económicos e sociais. Uma visão crítica e dialética do facto urbano não deve estar em conflito com a visão humanista e simbólica, que complementa a anterior ao introduzir conceitos como “contexto de vida” nos diferentes cenários regidos por fatores socioeconómicos nos quais os mundos vividos e as histórias de vida adquirem grande importância. (Fabregat, 1978)

Os indivíduos não podem ser percebidos isolados dos meios em que interagem e onde constroem as suas histórias de vida. Com base na ideia de Díaz (2008), é nos contextos socioculturais, onde cada um dos indivíduos vivencia as suas experiências que, pela mediação da cultura, se dinamiza e organiza todo o processo de aprendizagem. Por outro lado esta mediação cultural cria significados e reconhece-se como matriz de um sistema de “mediações múltiplas, sejam de carácter individual, institucional, mediático, situacional e de referência. Com base nesta perspectiva defende-se que todos os sujeitos se identificam com certos sentidos e significados. Sentidos e significados que lhe fornecem os contextos, a partir dos quais interpreta a sua própria realidade” (ibidem, p. 9). A concretização desta mediação é aportada pelo fator comunicação, pois é esta que fornece os contornos necessários à colaboração dentro de todos os contextos de vida dos sujeitos, nomeadamente das organizações escolares. Na perspectiva de Ferreira (2003, p. 7), a educação por referência ao paradigma crítico é entendida como:

A interação entre sujeitos, assim constituídos porque autónomos no uso que fazem da linguagem, meio articulador destes sujeitos. É uma proposta de conhecer cuja orientação é prospetiva, visa ao projeto de futuros conhecimentos, o que ainda se pode aprender tendo como horizonte a emancipação. Em suma, educar é interagir, conhecer juntos, constituir-se sujeito social e politicamente emancipado.

Com base nesta ideia, o professor pode assumir-se como um mediador que no desenvolvimento do processo de ensino procede à problematização dos conteúdos, com o objetivo de desencadear o interesse, a reflexão e o questionamento por parte dos alunos. É através deste processo que o aluno poderá (re)construir conceitos e respostas que facilitam a compreensão dos fenómenos. Processo que não é visto como meramente instrumental ou técnico mas intelectual, o que facilitará a aprendizagem através de um conhecimento prévio, intuitivo e experimental contínuo. Assim, o professor olha para o currículo como um instrumento flexível e sobre o qual age e toma decisões a partir da

avaliação dos problemas que surgem no decorrer do processo de ensino, em função da reflexão que exerce sobre a ação e que ocorre antes, durante e após a ação interativa entre professor e alunos. Nesta ação assume-se como principal objetivo a superação das dificuldades vivenciadas pelos alunos nas suas rotinas diárias.

Fabregat (1978) entende que a reflexão no seio do sistema educativo não se deve conceber como mera análise técnico-prática, mas deve desenvolver-se enquanto compromisso ético e social de uma permanente procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, na relação com as quais os professores são ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo. É a assunção de que:

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre a sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho. (Perrenoud, 2002, p. 13)

Constituindo-se os professores como agentes de mudança, pela reflexão contínua, é a própria educação que se considera polo de transformação e se revela como agente potencial de mudança social. Como afirma Pérez (2006, p. 53):

Para que esta colaboração se produza requer-se uma visão humanista das instituições. As organizações escolares, consideradas como simples organizações profissionais são, de todos os ângulos, reducionistas e perigosas. Esta perspetiva devedora de modelos economicistas, maquilha-se, por vezes, de modernidade e apresenta-se sob o sedutor embrulho da qualidade do ensino. Afirma-se que os bons resultados, as elevadas classificações escolares e a satisfação dos clientes – outrora alunos - se incrementa significativamente graças a programas de acreditado valor técnico.

Continuando o pensamento de Perez (ibidem), uma organização escolar que aposta na colaboração é uma organização: (a) Que valoriza os projetos desenvolvidos em conjunto, (b) em que as decisões são tomadas de forma colaborativa, (c) Que assume o seu valor intrínseco enquanto comunidade, salvaguardando o perigo que corre em asfixiar a iniciativa pessoal, (d) Em que a responsabilidade comunicativa se dilui na

comunidade, (e) Em que a gestão é exercida em rede, (f) Em que o ambiente de participação assenta nos direitos do coletivo e (g) Que tende para a relação. Para que este tipo de características possam emergir e se objetivem enquanto fatores intrínsecos das organizações escolares é necessário, no entender do autor antes citado (ibidem), que: (a) A educação se encaminhe no sentido de fornecer aos agentes educativos competências relacionais, (b) A autonomia dos professores se complemente com as decisões partilhadas, (c) O valor da comunidade escolar não seja superior ao valor das pessoas que a constituem; cada pessoa descobre-se e é vista como singular no seio da comunidade, (d) Se fomenta tanto a iniciativa pessoal como a coletiva, (e) O processo educativo se fundamente no diálogo entre todos os membros da comunidade, (f) A gestão harmonize, no seio da organização, as responsabilidades específicas com as decisões colaborativas, (g) Se fomenta um ambiente de colaboração e participação, (h) A instituição se abra à família e à sociedade interagindo com organizações ou outros agentes que participem na formação do ser humano, (i) A reflexão e a prática educativa assentem num compromisso de respeito, defesa e promoção dos direitos humanos e (j) Se cultivem as relações de proximidade entre os diversos agentes educativos.

Nesta perspetiva, as organizações escolares desenvolvem dinâmicas de relação entre professores, alunos e restantes agentes da comunidade que participam de modo ativo, contribuindo com as suas funções e características específicas. Esta colaboração faz emergir nos alunos processos críticos e emancipadores que possibilitam a tomada de decisões mais consciente e reflexiva. Por esta via estabelece-se uma relação entre a teoria e a prática que aponta para o saber fazer e a reflexão crítica aplica-se à formação do conhecimento e à própria ação concreta. Desta forma, o paradigma crítico preconiza que a pedagogia, como toda a ciência social, apresenta funções que devem ser analisadas antes de ser implementadas na sala de aula. Pressuposto que engloba, inerentemente, os aspetos respeitantes ao desenvolvimento da avaliação pedagógica de todos os alunos. Segundo Afonso (1998, p. 109), as teorias de Habermas:

Têm sido utilizadas por alguns autores do campo da educação em trabalhos que procuram, de forma exploratória, estabelecer articulações sociológicas entre políticas educativas e avaliativas.

Na perspetiva do paradigma crítico, a avaliação pedagógica não deve configurar uma relação de poder mas ser uma ação de reflexão conjunta entre os diversos agentes

educativos, sobretudo entre alunos e professores. Ação que tem subjacente a comunicação e a colaboração. A autoridade do professor enquanto avaliador está intimamente ligada à possibilidade de que todos os alunos se convertam em participantes na ação comunicativa (Habermas, 1987).

Os modelos críticos concebem a avaliação como algo dialético, ou seja, um conjunto de tarefas que permitem a todos os intervenientes perceber, compreender e reagir de forma mais consciente e responsável às consequências da sua interseção com o contexto em que se inserem. (Trindade, 2001, p. 20)

Assim, a avaliação pedagógica é, de forma integrada no currículo, um processo de conhecimento e de aprendizagem baseada numa tripla relação dialética entre trabalho, linguagem e interação social. Neste entendimento, o processo de avaliação pedagógica está ao serviço do desenvolvimento do aluno no sentido em que o ajuda a consciencializar-se das suas forças e fragilidades no que respeita às aprendizagens, do que aprendeu e do que necessita aprender. Como defende Pérez (2006) a consciencialização adquire um carácter sistémico que se traduz no fomento da implicação dos seus agentes - alunos, professores, outros profissionais e pais e consubstancia-se: (a) Pela abertura ao meio ambiente, (b) Pelo crescente interesse por utilizar bem a informação e transformá-la em conhecimento, (c) Pela capacidade para identificar problemas com facilidade e para estabelecer vias de solução adequadas, (d) Pela disposição para investigar e perspetivar os horizontes pessoais e profissionais, (e) Pela vontade em fomentar a coesão e comunicação entre os membros da comunidade educativa e (f) Pela necessidade de compatibilizar metas da organização com os objetivos dos seus membros, o que equivale a afirmar que se satisfazem as necessidades dos professores, alunos, pais e sociedade.

Segundo o Paradigma Crítico a avaliação pedagógica pode inserir-se numa dinâmica geral da organização escolar permitindo otimizar, de forma crítica e reflexiva, um olhar mais abrangente sobre os alunos. Como diz Pérez (2006, p. 61), nesta linha de pensamento a avaliação tem em atenção:

Sucessos cognitivos como desenvolvimento da abertura à crítica, à reflexão, à curiosidade existindo igualmente aquisição de conhecimentos valiosos. Sucessos emocionais como complemento da sensibilidade, da cordialidade e da empatia. Sucessos motivacionais

favorecidos por um ambiente inovador em que se estimula a exploração, o esforço, a descoberta e a motivação intrínseca. Sucessos sociais baseados na cooperação interpessoal, a solidariedade e a preocupação por aquilo que acontece no meio ambiente. Sucessos éticos sintetizados na assunção de valores orientadores como: justiça, liberdade, trabalho, paz, etc. que se projetam em ações convencionais.

Para que a atenção do professor se dirija aos fatores antes explicitados reafirmamos a pertinência do fator comunicação enquanto fator de mudança social e essencial para se conceber a diferença entre os indivíduos, através do apelo às suas capacidades comunicacionais. Uma comunicação que possa alavancar “a inclusão, a interação e a convivência dos sujeitos num contexto cheio de iguais – plurais – distintos. A realização da condição humana é comunicativa e como expressão de pluralidade não é outra coisa do que viver como ser distinto e único entre iguais” (Díaz, 2008, p. 16).

Deste modo, assume-se uma atenção às diferenças procurando-se respostas às necessidades apresentadas pelos alunos com base na sua diversidade. É desta diversidade, enquanto realidade das nossas escolas e da necessidade de transformar os processos de avaliação pedagógica em dispositivos também eles diversos, que nos debruçaremos de seguida.

Da Avaliação da Diversidade à Diversidade da Avaliação

A história da humanidade é a contínua tentativa de assumir a diversidade e, por inerência, as diferenças. Assunção tanto pela existência, implícita e/ou explícita, de práticas de segregação, como pelas tentativas de inclusão dos indivíduos considerados diferentes. Uma e outra situação, de inclusão ou de exclusão, são formas de encarar a existência das diferenças advindas da diversidade que existe nas comunidades humanas. Por comparação das duas perspetivas, o que muda é a atitude perante essa diversidade e diferença, são os valores por que nos referenciamos. Como alerta Beauvoir (1976), por vezes o discurso relativo às diferenças pode ocultar hierarquização. No entender da autora a história da humanidade tem mostrado que, por vezes, a linha que separa o direito à diferença da diferença de direito é muito ténue.

Desde sempre o ser humano conviveu com fenómenos de desigualdade e de exclusão social. Tais fenómenos têm em comum o fato de serem, ambos, sistemas de

hierarquização social (Cortesão & Stoer, 1999, p. 15). Segundo os autores antes referidos, esse sentido de hierarquização que consubstancia relações de poder pode permitir a coexistência do fator dominante com o grupo que se submete, num determinado espaço e tempo, desde que este último seja passivo e silencioso. A exclusão, por sua vez, vai sendo arquitetada pelo estabelecimento de limites e regras que não poderão ser transgredidas e a partir das quais, de forma arbitrária, se estabelecerá o que é normal e o que é aceitável bem como o que é desviante e, por isso, proibido. Com base neste princípio, será eliminado quem não se situa dentro do estabelecido como normal e quem transgredir os limites do aceitável.

Duschatzky (1996) afirma que, de forma geral, apresentamos alguma predisposição a reconhecer as diferenças sempre que as mesmas permaneçam nos limites do domínio da nossa linguagem, do nosso conhecimento e controlo. Normalmente, a atitude mais vezes assumida consiste em simplesmente recusar as formas culturais, morais, religiosas e estéticas que mais se afastam daquelas com que nos identificamos. A diferença e a diversidade é uma característica intrínseca dos seres humanos. Independentemente de, em termos evolutivos, existirem padrões cognitivos, afetivos e de conduta semelhantes, cada sujeito tem um modo especial de pensar sentir e agir. Esta variabilidade associada a diferentes capacidades, necessidades, interesses, motivações e condições socioculturais abarca um amplo espectro de aspetos, em cujos extremos são percecionados os sujeitos que mais se afastam da norma. Normalmente é a estes que se associa uma visão e uma qualificação de diversidade exclusiva de grupos que apresentam particularidades que é necessário diagnosticar e, em consequência, recorrer a profissionais especializados. Esta diversidade não é tida como algo de natural em determinada sociedade, naturalidade que tem reflexo e, na maior parte das vezes, é pilar dos sistemas educativos (Meseguer & Sáez, 2012). Saorin (2009, p. 157), aludindo à ideia de Angelides; Stylianou e Gibas (2006) diz que:

A diversidade é, no ser humano, uma qualidade que lhe outorga uma condição especial. Não obstante, quando tal qualidade é considerada socialmente como uma desigualdade ou como uma categoria de valor, esta pode converter-se num elemento-chave para a segregação

A diversidade é uma matriz inerente às sociedades globais; assim estas deveriam ter subjacente o respeito pela mesma. A verdade é que o processo de globalização económica e cultural traz consigo a imposição da homogeneização e o domínio de

determinados modelos socioculturais. No entanto, devemos assumir que os seres humanos são diferentes entre si pelo simples facto de serem pessoas. Segundo Hall (2005, p. 57):

A diversidade é um estado de singularidade, ou seja, aquelas qualidades humanas diferentes das nossas e que se diferenciam dos grupos a que pertencemos mas que se encontram noutras pessoas e grupos. É importante distinguir entre dimensões primárias e secundárias. As dimensões primárias são as seguintes: idade, grupo étnico, sexo, capacidades e qualidades físicas, raça e orientação sexual. As dimensões secundárias da diversidade são aquelas que podem ser alteradas e incluem, mas não se limitam a: antecedentes educacionais, localização geográfica, rendimento, (...) estatuto familiar, crenças religiosas e experiência profissional.

A diversidade individual e cultural é inerente a todas as sociedades e contribui para o enriquecimento comum. Existem formas diferentes de sentir, pensar, viver e comunicar, o que enriquece a similitude essencial que têm todas as pessoas. Como argumentam Batallán e Campanini (2007), a conceção originária do conceito de diversidade convida a reconhecer que esta se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os sujeitos, os grupos e as sociedades. Aspetos de identidade cultural que são plurais variados e dinâmicos e, logo, não devem ser vistos como separados de contextos democráticos específicos. É a diversidade que orienta para a comunicação e interação cultural. Ao consideramos a diversidade como algo inerente ao ser humano, consideramo-la como fenómeno social e culturalmente desejável, sempre que não inclua ou mascare a desigualdade. Atualmente observa-se, por vezes, que sob uma linguagem pressupostamente modernista e eivada de relativismo, os termos diversidade, atenção às necessidades especiais, etc. escondem situações de desigualdade e atitudes segregadoras.

A diversidade foi vista pela Modernidade como caos, como o outro a organizar, a civilizar. E na pós-Modernidade? A ocidente desiste-se da função organizadora da diversidade, ou centrando numa mea culpa (constituindo um relativismo total, extremo, típico de certas correntes pós-modernistas) ou desafiando a diversidade mesmo contra o discurso ocidental relativista. Nesta última posição, o lado «feio», difícil, da diversidade/diferença é confrontado, faz-se frente ao

fenómeno conhecido como o novo racismo, baseado nos particularismos culturais e na diferença. (Stoer, 2000, pp. 160-161)

Muitas vezes o termo diversidade utiliza-se para manter e aprofundar as desigualdades. Todas as sociedades se confrontam, atualmente, com a pertinência do debate sobre esta questão; nesse debate têm-se destacado, como principais modelos de gestão da diversidade, a assimilação e a segregação (Marques, 2003).

Ambos os modelos apresentam graves deficiências. No primeiro, a liberdade é seriamente posta em causa e desafia os princípios básicos da democracia e do direito de expressão enquanto indivíduo e membro de um grupo. No segundo modelo, a consequência menor seria a falta de comunicação e de integração das minorias, levadas a casos extremos pode levar a *apartheids*, instituições paralelas para minorias e até mesmo limpezas étnicas. (Flores, 2006, p. 9)

A utilização da expressão atenção à diversidade é muitas vezes desculpa para se introduzir, justificar e consolidar a discriminação dos considerados diferentes. É uma forma de justificar o desenvolvimento de tarefas que, na sua essência, desqualificam por referência às diferenças, os membros de determinados grupos. Este tipo de atitudes não é o mais positivo para a construção de respostas às diferenças, à diversidade pois estabelece e/ou potencia situações de desigualdade. A verdade é que quando nos referimos à diversidade, a diferenças entre os seres humanos, não é nosso pressuposto afirmar a desigualdade pois esta determina, em si mesma, a superioridade de poder de um indivíduo relativamente a outro. Deste modo tanto o significado dado à perspectiva de igualdade de oportunidades, como o conceito de desigual podem estabelecer hierarquias para negar o direito a aprender, a participar.

Assim, parece-nos importante que a chamada atenção à diversidade seja entendida ou mesmo substituída por uma ideia de educação inclusiva e de atenção/gestão da diversidade baseada nos direitos da pessoa e numa educação de qualidade para todos. Educação que fomente a relação entre os indivíduos. Deste modo, a igualdade, enquanto comportamentos/atitudes que servem para qualificar e integrar os membros de determinado grupo, é um objetivo a alcançar isto porque a diversidade humana apresenta-se como um facto de partida e não como um problema que temos de resolver. Nesta perspectiva, igualdade opõe-se a desigualdade mas não se opõe à diferença e diversidade. O que é igual é implicitamente diferente e diverso, por isso os

dois são parte essencial de um todo que forma a espécie humana. Quando falamos do diverso, relativamente ao ser humano, referenciamos a unicidade ou seja a necessidade de salientarmos o que nos é comum.

Falar de diversidade é falar, simultaneamente, de unidade. Diversidade implica “a necessidade quotidiana que sentimos, explícita e intensamente, de (dar ao mundo um sentido): de dar um sentido ao mundo e não a esta aldeia ou àquela linhagem” (Augé, 1994: 36-37). Isto resulta da “superabundância de acontecimentos”, o que Marc Augé chama a “sobre modernidade” (o excesso); o que Giddens (1990) denomina a “modernidade radicalizada” e a “modernidade reflexiva” (três fatores dominantes da modernidade: a separação do tempo e do espaço; o desenvolvimento de mecanismos de descontextualização – garantias simbólicas e sistemas periciais; e a apropriação de conhecimento – o desdobramento do conhecimento). (Stoer, 2000, pp. 159 – 160)

Esta perspetiva é tida como uma alternativa emergente, assim chamada por Santos (1987). O autor defende que esta apropriação do conhecimento não deverá ser vista como um simples paradigma científico, de um conhecimento prudente, mas sim um paradigma social, o paradigma de uma vida digna para todos os indivíduos. Neste sentido o autor antes referido (ibidem) constrói a ideia de que todo o conhecimento: (a) Científico-natural é científico-social, (b) É local e total, (c) É autoconhecimento e (d) É científico porque visa constituir-se em senso comum. Reafirmamos que a diversidade está associada às diferenças pessoais e culturais no que diz respeito a como se é, à forma como se vive. Por outro lado a igualdade faz referência à possibilidade de se poder optar, de poder decidir e de dispor de meios reais que permitam interagir na estrutura social intervindo em igualdade de oportunidades. Dito de outra forma, devemos desfrutar de direitos iguais e possibilidades (legais e reais), mas não de forma a pressupormos condutas uniformizadas. Na compreensão de Stoer (2000, p. 159):

A diversidade é valorizada em dois sentidos: em primeiro lugar, por ser nela que residem as possibilidades de progresso da humanidade, uma vez que o progresso deriva da colaboração entre culturas diferentes “uma humanidade confundida num único género de vida é inconcebível pois tratar-se-ia de uma humanidade ossificada”; em segundo lugar, e por implicação, por ser através da diversidade que se torna possível a compreensão das culturas, na medida em que só a

compreensão das diferenças enquanto sistema permitirá atribuir a qualquer cultura individual o seu sentido verdadeiro.

Nesta linha de pensamento, o conceito de diversidade e diferença acolhe uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência que constituem as identidades e as relações entre os indivíduos, pessoal e culturalmente diferentes (Fleuri, 2002). Como escreve Duschatzky (1996), é necessário fazermos a distinção entre uma sociedade pluralista e uma sociedade meramente plural. Uma sociedade pluralista está baseada na crença de que diversidade é um valor inquestionável e não um mero facto com o qual temos que conviver. As identidades culturais diversas são importantes não somente para os que as apresentam mas para toda a sociedade. Assim, nem toda a sociedade plural é igual a uma sociedade pluralista e democrática.

Por esta via, parece-nos ser interessante chamar à discussão o conceito de “entre-lugares” proposto por Bhabha (1998). Um espaço que desloca a autoridade da ciência, de classe social ou de nação como únicos organizadores de sentido, legitimando novos sujeitos e identidades fronteiriças. Este conceito remete-nos à compreensão dos contextos intersticiais que constituem os espaços identitários, subjetivos ou coletivos inerentes às relações e aos processos interculturais. A compreensão destes “entre-lugares” faz emergir um outro olhar sobre os discursos, os contextos e as relações que se estabelecem. Um sentido de relação e convivência que valoriza as particularidades e as diferenças de cada indivíduo no sentido das experiências que se (re)fazem na contínua interação com o(s) outro(s). Ao termos por base esta perspectiva acreditamos ser difícil que a escola por si só consiga, como referimos anteriormente, a emancipação das diferenças, a diversidade enquanto valor social e a igualdade de oportunidades. No entanto acreditamos que enquanto organização social, ideológica e politicamente responsável, e também emancipada, seria desejável que convergisse para estes pressupostos promovendo o desenvolvimento harmonioso de todos os alunos.

Segundo a OCDE (2003), o respeito pelo princípio da equidade relativamente à diversidade das populações é uma característica chave das políticas educativas dos países membros da deste organismo internacional e o centro deste desafio tem com o objetivo o desenvolvimento da inclusão. Referenciando os argumentos de Demeuse (2001), o organismo referido anteriormente (ibidem) propõe-nos quatro interpretações / interrogações básicas de equidade, possíveis de aplicar às políticas educativas.

- Equidade de acesso ou igualdade de oportunidades – todas as pessoas ou grupos de pessoas têm a mesma possibilidade de progresso no sistema educativo?
- Equidade relativamente aos ambientes de aprendizagem e na igualdade dos meios – todas as pessoas beneficiam das mesmas condições de aprendizagem? Esta pergunta é normalmente equacionada relativamente aos contextos: as pessoas ou os grupos mais desfavorecidos beneficiam de ambientes de aprendizagem, condições de ensino e recursos iguais?
- Equidade na produção ou na igualdade de realização (ou dos resultados) – todos os alunos integram as competências essenciais definidas pelo sistema educativo? Todos os alunos conseguem, durante um mesmo tempo de ensino, resultados equivalentes? Todos os alunos têm a mesma possibilidade de obter as mesmas qualificações de saída, de modo a serem mais autónomos, tendo-se em conta o seu ponto de partida? Esta questão tem a ver com a igualdade na realização e baseia-se num ideal de justiça compensatória, que é acompanhada por um desejo de reduzir as diferenças entre os sujeitos, verificadas do início ao fim da escolaridade.
- Equidade na utilização dos resultados escolares – quando saírem do sistema escolar, as pessoas ou grupos de pessoas têm as mesmas possibilidades de utilizar os conhecimentos e competências adquiridas num trabalho e em contextos de vida da comunidade?

Os pressupostos antes enunciados colocam-nos interrogações, como: Referirmo-nos à diversidade na escola será o mesmo que aludirmos à escola da diversidade? Como é encarado pela escola o princípio de igualdade de oportunidades? Na escola o princípio da igualdade de oportunidades tem sido objeto, ao longo dos tempos, de reformulações que implicam finalidades e reivindicações diversas tendo-se em conta as aceções tanto da educação como da própria diversidade?

Da bibliografia sabemos que a expressão igualdade de oportunidades surge enquanto aspeto ideológico, no entender de Crahay (2002), com o advento da escolaridade obrigatória. No entanto, segundo o mesmo autor, a esta ideia estava subjacente um princípio meritocrático, ou seja “a aptidões iguais, oportunidades de formação iguais ou, mais exatamente, oportunidades de acesso à formação iguais” (ibidem, p. 54). O autor antes citado (ibidem) recorre a Boudieu e Passeron (1964,

1970) para referir que, no fundo, o que existe é a imposição, a todos, das normas de excelência próprias de uma classe dominante. Estas como outras críticas tendem a considerar a igualdade de oportunidades como uma utopia. No entanto Magalhães e Stoer (2002, pp. 43-44) defendem que:

A escola meritocrática como modelo escolar está em crise. Esta crise resulta do facto da escola ter sido desde a sua origem uma escola construída com base na desigualdade. Isto é, a escola meritocrática nunca poderia ser uma «escola para todos». Porquê? Porque esta escola se homogeneizou com base na exclusão da diferença promovendo simultaneamente uma nova hierarquia social e novas desigualdades. O que a escola meritocrática conseguiu realizar, e isso conseguiu-o bem, foi o princípio de igualdade de oportunidades de acesso à escola. Não é possível a ninguém bem informado subestimar a importância desta «conquista» como o cumprimento de uma das «promessas da modernidade», conquista essa que tornou possível a criação na escola de um espaço de cidadania onde poderia concretizar-se a interiorização pelos alunos dos direitos sociais e humanos básicos.

Dubet (2004, p. 38) refere que “a igualdade de oportunidades é, portanto, uma ficção necessária. Uma ficção porque é pouco provável que ela se realize totalmente; necessária porque não é possível educar sem se acreditar nela”. No entender de Antunes (1997), nos finais do século XIX e ao longo do século XX “a concretização de tal princípio dependeria da realização efetiva da igualdade não só no acesso a um currículo comum e no sucesso, em termos de certificação, no mesmo currículo, mas também do ponto de vista dos resultados, isto é, das aprendizagens e competências tornadas comuns aos estudantes” (ibidem, p. 527). A autora antes citada (ibidem) continua a sua ideia para afirmar que, neste caso, o problema reside não no aluno mas na própria escola e nas dinâmicas que esta adota. Acrescentamos nós que o problema reside nos processos de comunicação e de interação desenvolvidos na escola e na forma como a mesma perceciona a diversidade, as diferenças, pois como defende Dussel (2004, p. 2):

No decurso deste processo, a igualdade tornou-se equivalente à homogeneidade, à inclusão indiscriminada e indistinta de uma entidade comum, que daria garantias de liberdade e prosperidade geral. Esta identidade igualitária definia-se não só pela abstração legal de nivelar e equiparar todos os cidadãos mas também de modo a que

todos se comportassem da mesma forma, falassem a mesma linguagem, celebrassem os mesmos heróis e aprendessem as mesmas coisas, então aqueles que persistissem em afirmar a sua diversidade seriam percebidos como um perigo para esta identidade coletiva, ou como sujeitos inferiores que ainda não tinham alcançado o mesmo nível de civilização. Acreditamos que este foi o padrão básico com o qual se processaram as diferenças nas nossas escolas. Assim se estabeleceram hierarquias, classificações e desclassificações dos sujeitos, e a diferença cristalizou-se como inferioridade, deficiência ou incapacidade, ignorância, incorrigibilidade.

Em contraponto necessitamos desenvolver uma educação de qualidade que assente nas diferenças e faça a gestão da diversidade emancipadora dessas mesmas diferenças. Um enfoque compreensivo que consiga responder a essas diferenças. A diversidade é uma característica presente na natureza e na sociedade. Como uma categoria inerente a todo o grupo humano engloba a diferença, pluralidade, multiculturalidade e qualquer outra heterogeneidade das pessoas (Iglesias; García & Hernández, 2010). Esta diversidade implica diferentes necessidades e, logicamente, pressupõe a implementação de uma plêiade de respostas, também diferentes, organizadas pela escola. É à escola que cabe encontrar respostas educativas para as necessidades dos alunos nomeadamente no que se refere aos processos de avaliação pedagógica e, ao mesmo tempo, é também à escola que cabe desenvolver um movimento de transformação e mudança que responda de forma cabal à educação dos diversos alunos que acolhe, ou seja, de todos os alunos.

A escola que defendemos deve apostar em políticas não segregacionistas de modo a que os alunos possam permanecer no sistema educativo durante o maior tempo possível; pelo contrário, aquela em que vivemos serve-se da compaixão como uma fórmula política (Gimeno e Pérez, 1992). A permanência no centro é um valor positivo, pois supõe uma luta ideológica e social para evitar que os empregos mais mal remunerados estejam reservados para as classes sociais mais desfavorecidas. A escola deve ser compreensiva, sobretudo com aqueles alunos que acedem em desigualdade de condições, sejam eles de tipo social, cultural, de motivação, de aquisição de competências sociais... etc. Por este motivo, o currículo compreensivo implica uma análise dos métodos utilizados na escola, com o objetivo de não se perpetuarem os inconvenientes de um acesso desigual. (Sorin, 2009, p. 160)

Como argumentam Iglesias, García e Hernández (2010), o valor de um sistema educativo radica na inclusão de todos os alunos e no respeito pelas diferenças de cada um deles. Ter em atenção o desenvolvimento de cada aluno, grupo ou turma é um princípio universal; logo é inquestionável que o respeito pela diversidade seja uma opção ética que a escola do século XXI não poderá negar. Delors (1996) defende a educação como um instrumento de coesão e de combate à exclusão de pessoas e grupos de pessoas.

Confrontada com a crise do vínculo social, a educação deve assumir a difícil tarefa de transformar a diversidade num fator positivo de entendimento mútuo entre os indivíduos e os grupos humanos.

A educação pode ser um fator de coesão e procura ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos e ao mesmo tempo evita ser, por sua vez, um fator de exclusão. (ibidem, pp. 56-59)

No entanto, Iglesias; Garcia e Hernández (2010) identificam algumas barreiras que a escola apresenta no atendimento à diversidade dos alunos nas escolas: (a) Uma conceção errada do que é a diversidade nas escolas o que implica problemas na implementação de respostas. Existe um reducionismo na interpretação do conceito e das formas de atendimento à diversidade educativa, (b) Falta de rigor na identificação das necessidades e potencialidades no momento de avaliar os alunos, (c) Utilização ineficiente de recursos metodológicos para responder à diversidade dos alunos e (d) Pouca clarificação dos limites das intervenções que se devem realizar durante os processos de ensino e aprendizagem para responder à diversidade dos alunos.

Por seu lado, a OCDE (2003) propõe algumas medidas que considera importantes para que as organizações escolares possam responder, de forma eficaz, à diversidade: (i) Identificar e planificar para a diversidade, (ii) Responsabilizar e utilizar a avaliação para melhorar as respostas das organizações, (iii) Implementar medidas de desenvolvimento profissional, (iv) Criar uma rede de suporte conjuntamente com serviços externos, (v) Implementar serviços de apoio dentro do próprio agrupamento de escolas, (vi) Desenvolver processos de colaboração dentro e fora das escolas, (vii) Potenciar o envolvimento das famílias e restante comunidade educativa, (viii) Organizar e gerir o agrupamento de escolas de forma a criar oportunidades para o seu próprio desenvolvimento e melhoria, (ix) Dar especial atenção aos aspetos de desenvolvimento curricular e (x) Dar especial atenção à constituição e organização das turmas.

Egido (1997), com o objetivo de melhorar o atendimento à diversidade nas escolas, também destaca alguns pressupostos que considera essenciais. Pressupostos que o autor refere como tendo origem em falhas durante a formação inicial de professores. Assim, entende que para uma escola da diversidade os professores devem ter formação para o desenvolvimento: (a) Do trabalho em equipa, (b) Da mudança de atitudes, estabelecendo compromissos com a escola da diversidade, (c) De competências de negociação e partilha com outros profissionais, (d) Da aquisição de conhecimentos básicos relacionados com a identificação de NEE, bem como de identificação de circunstâncias que favoreçam o insucesso escolar, (e) De competências que permitam organizar, de forma adequada, a resposta educativa e capacidades de construir e adequar o currículo e (f) De competências de reflexão crítica sobre a sua própria ação de ensino. Neste sentido Crahay (2002, p. 437) refere que a escola mais que “arranjos pedagógicos pontuais” tem de mudar radicalmente. Este autor reivindica uma “revolução cultural” na escola de modo a que esta se (re)pense a partir de uma nova ética. Uma ética que articule dois valores essenciais: “a solidariedade e abertura aos outros, na sua diversidade”.

Doravante, a escola por medida deve dar lugar à escola da diversidade. A ética do respeito pelas diferenças deve ser considerada e abrir-se à ideia do enriquecimento recíproco dos indivíduos através do encontro das suas especificidades. Fazer uma educação por medida para cada um dos alunos resulta, definitivamente, no reforço das particularidades de todos. (ibidem, p. 436)

O autor antes citado também chama a atenção para a necessidade dos agrupamentos de escola serem flexíveis. Princípio que se justifica pela sua “capacidade de travar o processo de rotulação e de hierarquização dos alunos” (ibidem, p. 333). A diversidade deve tomar a centralidade das preocupações dos agrupamentos de escolas. A grande variedade de alunos, estilos e ritmos de aprendizagem, diferentes níveis de interesses e motivações faz sobressair a necessidade destes se repensarem, tanto no que respeita aos aspetos organizativos como curriculares.

Assim, assumir que atualmente a escola é um contexto de diversidade, requer o alargamento da reflexão de modo a entendermos o que está a acontecer no nosso ambiente social, a nível macro e micro (Izquierdo, 2004). Todos os que convivemos na escola somos diferentes, procedemos de uma diversidade que é a nossa história de vida.

Convivemos num espaço privilegiado de interação de “estados de diferenças” que caracterizam cada pessoa. Nesta perspectiva, a escola é um local privilegiado para se observar uma diversidade de tipo pessoal, em grande parte fruto das experiências próprias vividas em contextos socioculturais específicos e resultantes de processos de desenvolvimento próprios, mas também de tipo sociocultural. Esta diversidade traduz-se na diferença de interesses, expectativas, relações sociais, autonomia pessoal, afetividade, competências, capacidades, ritmos e estilos de aprendizagem, entre outras. No entanto, implica ter presente que a aprendizagem é sempre possível e que é esta, o conhecimento, que gera contextos de comunicação e participação, e vice-versa.

Não desperdiçar o diferente, o diverso significa acreditar que pode ser educado antes que dê provas disso. Significa apostar que o conhecimento e a experiência escolar o poriam em contacto com outros mundos que modificarão o próprio e, ao fazê-lo, enriquecerão também o mundo comum. (Dussel, 2004, p. 7)

A escola deve garantir o usufruto real dos direitos fundamentais a partir da luta contra as causas da desigualdade, aceitando e valorizando a diversidade. Ter presente o respeito pelas diferenças e valorizar os grupos mais desfavorecidos e marginalizados por razões económicas e sociais bem como por desvantagens físicas, sensoriais e/ou cognitivas, sem no entanto criar sistemas paralelos de escolarização que pressuponham institucionalizar e consolidar atitudes e práticas de segregação. Para reforçar esta ideia, tantas vezes presente nas nossas escolas, recorremos novamente a Dussel (2004, p. 9) que sobre esta perspectiva de atuação diz que:

Se evidencia pelos sentidos sobre a diversidade que hoje circulam entre os docentes. Esta é lida, por muitos deles, como um indicador de extrema pobreza ou de deficiência manifesta; não engloba a diferença inscrita em cada um dos seres humanos, mas remete para a desigualdade total sobre a qual há pouco a fazer. “Eu sim que trabalho com alunos diferentes”, escuta-se nos cursos de formação quando se começa a trabalhar o tema, e aí inevitavelmente surgem relatos terríveis e dolorosos sobre a miséria e a exclusão.

A ser verdade, é na escola que essa diversidade se traduz, de forma mais premente, na diferença de interesses, expectativas, relações sociais, autonomias, afetividades, competências, capacidades, ritmos e processos de aprendizagem; então a

escola também deveria equacionar diferentes dispositivos e procedimentos relativos ao processo de avaliação pedagógica. Segundo Bordas e Cabrera (2001, p. 3):

A aprendizagem e a avaliação devem ter em consideração o desenvolvimento do próprio estudante, ou seja, das suas expectativas, dos seus níveis iniciais, estilos de aprendizagem, dos seus ritmos e interesses...., das suas necessidades e projeção no futuro.

Às escolas compete desenvolver sistemas de análise e debate que permitam discursos emancipadores das diferenças. Uma escola mais plural e potenciadora da pluralidade que parte da atenção à diversidade e considera as diferenças como um valor, assim como promove o respeito pela singularidade que se relaciona com a pluralidade. A diversidade e as diferenças devem ser encaradas, na escola, como algo de positivo porque é a vida em si mesma, pois onde há equilíbrio estático, uniformidade, homogeneidade, simplificação, predeterminação, previsibilidade, estabilidade há morte, não há dinâmica, não há sistemas vivos. Na perspectiva de Duschatzky (1996, p. 49):

A função da escola em relação à diversidade é tornar inteligíveis os significados. Mas a inteligibilidade não se fornece através de um simples inventário ou apresentação, sem mais, de informação; a inteligibilidade é possível quando se colocam em conflito as diferentes retóricas, que são os distintos modos de dizer. Estes modos de dizer estão na arquitetura das cidades e das periferias, na publicidade e no cinema, na literatura e nos meios, nos discursos políticos e nos científicos. Está na vida dos bairros e nas metáforas dos jovens, está nas revistas culturais e na internet, está na pintura e na televisão. E somente a escola, e aqui recuperaríamos algo do seu legado de modernidade, pode colocar em cena uma pluralidade de retóricas e colocá-las em conflito, a cultura tradicional com a moderna, a cultura juvenil com a herdada, a do emigrante com a nacional, a erudita com a marginal, a do texto com a da imagem, portanto a diversidade não é ancorar-se.

A escola necessita refletir e preparar-se para uma sociedade que muda, preconizando uma visão transformadora de si própria. É urgente que escola equacione as diferenças como uma mais-valia e a diversidade como um ponto de partida e, ao mesmo tempo, de chegada. No entanto, esta tarefa coloca-nos alguns questionamentos que sintetizamos na citação que se segue:

Como abordar com qualidade e equidade a diversidade crescente do discente que num modelo de ensino compreensivo vai às aulas todos os dias. Como abrir e ordenar os nossos sistemas educativos regulares para deixar viver neles aqueles que até há apenas duas décadas ficavam excluídos, garantindo-se que todas as pessoas sem exceção possam desfrutar do direito a uma educação de qualidade. (Escudero & Martínez, 2004, p. 25)

A diversidade não pode nem deve ser escamoteada por discursos relativistas que a impeçam de se tornar o centro de toda a dinâmica escolar, comunitária e por inerência de toda a sociedade, com vista a potenciar-se o sucesso de todos e de cada um dos alunos. É responsabilidade das organizações escolares fomentar a relação que incrementa o respeito pelas diferenças e experiências significativas que cada aluno aporta ao dia-a-dia da escola. São as diferenças que determinam a comunicação e a potenciam enquanto fator de mudança e transformação dos indivíduos, das organizações e dos valores que orientam todas as sociedades. A comunicação na e pela diversidade favorece a consciência pessoal e social de cada um dos indivíduos, levando-os a questionar-se e a refletir sobre os contextos relacionais que os (in)formam, na medida em que todos os sujeitos se (re)conhecem a partir dos contextos em que vão construindo as suas histórias de vida e nos quais tomam as suas opções e decisões. A diversidade não pode ser vista como um problema a resolver, mas sim como uma premissa fundamental de não discriminação/exclusão e fator de partida para a construção do acesso às aprendizagens e participação, bem como do acesso à educação enquanto direito.

Chegados aqui percebemos que existem caminhos que estão por delinear, aspetos metodológicos por definir, questões por colocar e dúvidas por (des)construir. Todo um trabalho empírico que faz desta investigação a sua verdadeira razão de existir.

2ª PARTE

Investigação Empírica

A ciência realiza os seus objetos sem nunca os encontrar completos (...) ela não corresponde a um mundo a descrever, ela corresponde a um mundo a construir (...) o facto é conquistado, construído, constatado.

Bachelard³³

³³In Bachelard, G. (2004). *La Formation de L'Esprit Scientifique*. Paris: Librairie Philosophique, p.61

Capítulo V

Caminhos para a Investigação: A Metodologia

As coisas que, o aluno, assustado imaginou,
estão escancaradas, reveladas diante de si.

*Kavafis*³⁴

³⁴In Kavafis K. (1994a). Poemas e Prosas. Lisboa: Relógio de Água, p.21

Este é o tempo e o espaço para delineararmos metodologias, formas concretas de organizar e sistematizar a investigação, pois nem todas as metodologias influenciam, de igual forma, as mesmas etapas dessa investigação (Grawitz, 1996). Convergimos com a ideia de Guba e Lincoln (1994), quando referem que a escolha de uma abordagem de investigação é essencial, porque implica decidir sobre um conjunto de conceitos, crenças, princípios éticos e valores que orientam o investigador. Decisão importante não só pelos aspetos de natureza metodológica mas também de natureza ontológica e epistemológica. Segundo Grawitz (ibidem), ao aludir a Kaplan (1964), as opções a propósito da metodologia, correspondem à escolha dos caminhos que queremos percorrer e sobretudo à forma pela qual os decidimos percorrer. Vilelas (2009) entende que é a oportunidade do investigador definir um conjunto de procedimentos de forma a aprofundar o conhecimento sobre determinada realidade, é a clarificação, não só dos percursos, mas também do pensamento e da prática exercida na abordagem dessa realidade.

Da Opção Metodológica

A metodologia ajuda, de forma geral, não a compreender os resultados que este estudo pretende alcançar, mas sim a compreender e clarificar o processo de investigação em si mesmo.

As atitudes relativas aos problemas do conhecimento dependem de posições filosóficas muito mais que de dificuldades encontradas na investigação científica em si mesma. Da mesma forma, as questões relativas à metodologia serão influenciadas pelas opções filosóficas. Sem dúvida, mas as dificuldades encontradas na investigação advêm, também elas, da metodologia. (Grawitz, 1996, p. 15)

Convictos do que antes referimos, questionámo-nos sobre as possíveis opções. Um caminho possível seria o do paradigma quantitativo que defende, de modo geral, que o conhecimento é atingido na medida em que os factos são, o mais possível, exteriores ao investigador. Assim serão melhor compreendidos quanto mais fragmentados se apresentarem. Nesta linha de pensamento a realidade, por ser complexa, necessita, para ser conhecida, de um tratamento parcelar. É imprescindível a

“divisão” e “classificação” para permitir determinar relações sistemáticas entre partes que constituem o todo complexo (Santos, 1987). Perspetiva que encara como irrelevantes todos os factos que não são passíveis de medição e defende a “possibilidade de decompor os fenómenos educacionais nas suas variáveis básicas, cujo estudo analítico, e se possível quantitativo, levaria ao conhecimento total destes fenómenos” (Ludke & Marli, 1987, p. 16).

Em contraponto o paradigma qualitativo que apela a “métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético” (Santos, 1987, p. 22). Todas as nossas decisões, quanto à metodologia, encaminharam-se neste sentido. O caminho que escolhemos defende a importância do investigador enquanto agente ativo e participativo na construção do conhecimento, estando próximo e envolvido no fenómeno que escolhe para objeto de estudo. A interdependência, entre objeto de estudo e sujeito que investiga, desloca o investigador para o centro da investigação. Assim, assumimos uma metodologia pluridimensional e que abarque diversas dimensões do objeto de estudo sem desfocar esse mesmo objeto. Pluralismo metodológico, porque os fenómenos sociais, no geral, e os educativos em particular são pela sua natureza complexos.

Qualquer facto (...) é sempre complexo e pluridimensional; pode, pois, ser apreendido a partir de ângulos distintos, acentuando cada um destes apenas certas dimensões. Todo o comportamento remete para e só se torna compreensível dentro de uma totalidade, quer dizer: constelações compósitas de recursos, representações, ações e instituições sociais que intervêm nas mais elementares relações entre pessoas. (Silva & Pinto, 1986, p. 17)

Acolhemos a ideia de Guba e Lincoln (1989) que, referindo-se ao desenvolvimento de investigações na área da avaliação, propõem uma abordagem denominada de construtivista e responsiva com as seguintes proposições: (a) Não existe uma realidade, mas construções da realidade na perspetiva dos significados atribuídos pelos sujeitos aos contextos em que vivem e interagem – proposição ontológica, (b) O investigador e os demais participantes na investigação interagem, influenciando-se mutuamente; assim as verdades científicas não são realidades objetivas, mas sim uma construção do processo de investigação – proposição epistemológica e (c) A

metodologia é constituída por um misto de hermenêutica e dialética, uma vez que o conhecimento é construído com recurso a técnicas interpretativas e com recurso ao confronto entre as questões da realidade dos participantes e do próprio investigador – proposição metodológica. Para Vilelas (2009, p. 100), o paradigma de investigação construtivista, também denominada de naturalista ou hermenêutica possibilita-nos:

Manter a vida cultural, a nossa comunicação e os significados simbólicos. Assenta na metodologia qualitativa cuja lógica segue um processo circular que parte de uma experiência e tenta interpretar o fenómeno no seu contexto e sob diversos pontos de vista dos implicados. Não se procuram as verdades últimas. O desenho é aberto à invenção, à obtenção de dados e ao descobrimento, à análise e à interpretação.

Embora nos posicionemos num racional qualitativo, com influências do paradigma construtivista, não negamos o recurso ao confronto entre diferentes significados atribuídos às práticas de avaliação, de modo a procedermos a (re)construções cada vez mais avisadas. Assim, pareceu-nos natural, decorrente do anteriormente referido, enveredarmos por uma metodologia que integre um racional, comumente denominado de interpretativo. Enfoque que toma o investigador como o principal instrumento de investigação e os seus juízos, a sua sensibilidade bem como a sua necessária competência profissional, os melhores instrumentos para captar a complexidade polissémica do fenómeno a estudar e, sobretudo, dos imprevistos relacionados com esse fenómeno. Foi um trabalho de exploração, descrição e indução sem o objetivo de (in)formar generalizações.

As características que melhor definem a investigação qualitativa são a explorativa, descritiva, indutiva, próxima dos dados e não generalizável. Interessa-se mais pela qualidade que pela quantidade. O investigador envolve-se nas situações de investigação, participando nelas. (Lukas & Santiago, 2009, p. 32)

Em consequência, para a apreensão da realidade social que é objeto deste estudo, recorreremos a uma abordagem compreensiva, com o fim de objetivarmos o sentido atribuído pelos sujeitos à ação. Foi a tentativa de gerar teorias, um esquema de inteligibilidade de determinado campo empírico (Albarello; Digneffe; Hiernaux; Maroy;

Ruquoy & Saint-Georges, 1997). A investigação interpretativa centra-se no modo como as pessoas compreendem, interpretam e dão sentido às suas experiências, uma vez que estas se consideram por referência ao contexto de vida dessas pessoas. Abordagem que facilita a exploração e percepção do comportamento, das perspetivas e das experiências dos indivíduos relacionados com o fenómeno a investigar (Vilelas, 2009).

Compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer o ponto da situação (...) ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações. (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 17)

Ao alicerçarmos o presente estudo numa abordagem metodológica, de cariz interpretativo, tivemos a preocupação de respeitar alguns elementos que, de acordo com Vilelas (2009), remetem para: (a) Um olhar holístico sobre as questões, reconhecendo-se que os fenómenos humanos são, pela sua natureza, complexos, (b) O foco na experiência, denotada pelas pessoas, por relação ao fenómeno a estudar, (c) Estratégias de investigação que olhem para as pessoas inseridas em contextos concretos de vida e (d) Os dados enquanto descrições, normalmente narrativas, das pessoas que vivem o fenómeno a estudar, sendo este contextualizado. A abordagem interpretativa permite analisar determinada ação social, dando-lhe valor e sentido. A recolha de dados, de modo contextualizado, facilita a compreensão das interações entre os sujeitos e as estruturas sociais. Desta forma, estabelece-se uma relação entre a perspetiva dos indivíduos e as condições ecológicas da ação em que interagem (Léssard-Hébert; Goyette & Boutin, 2005). Investigação cujas características são as de um estudo descritivo enquanto “método científico que analisa a realidade, nas suas variáveis organísmicas e nas suas relações com o que a rodeia” (Hoz, 1985, p. 43). Na realidade, foi esta relação entre os fatores do objeto em estudo e as condições do próprio meio que permitiram construir um racional de validação interna da própria investigação.

A prioridade não foi estabelecer a correspondência entre os dados e as inferências teóricas de referência, entre a realidade e uma qualquer teoria privilegiada na explicação do fenómeno. Pretendemos descrever diferentes pontos de vista, interpretações teóricas que puderam ser geradas, sobre o objeto a investigar, pelos diferentes participantes no presente estudo. No entanto, tivemos presente a necessidade

de triangulação, comparação e contraste das diferentes interpretações e olhares, internos ou externos, sobre o objeto de investigação. Este exercício, entre o interno e o externo, possibilitou assegurar a própria validação externa da investigação. Exercício útil na medida em que ajudou a fazer sobressair similitudes ou contrastes relativamente aos referentes teóricos. Semelhanças ou contrastes que tanto foram da ordem do pré existente, como do construído pelas diversas narrativas que foram analisadas. De qualquer modo, não tivemos como objetivo enunciar hipóteses explicativas, nem tão pouco proceder à análise da relação ou correlação de variáveis. A principal finalidade foi caracterizar fatores implicados no fenómeno que investigámos. A existirem relações entre esses fatores, pela natureza da abordagem metodológica por que optámos, não nos competirá estabelecer a natureza de tal relação. Por ser um estudo interpretativo e descritivo não se pretendeu proceder a qualquer generalização; procurou-se, sobretudo, a identificação de tendências que nos permitiram discutir e refletir sobre os dados. Estabeleceram-se narrativas que nos facilitaram a compreensão do fenómeno epicentro da presente investigação, bem como dos fatores que (in)formam esse fenómeno, nomeadamente a ação dos atores direta ou indiretamente implicados no mesmo.

Reafirmamos que não pretendemos produzir quaisquer leis ou generalizações pois a compreensão dos significados que emergem não pode construir-se independentemente do contexto onde se realizam. A informação construída a partir da nossa compreensão da realidade não pode ser aplicada mecanicamente, tanto no que se refere ao conhecimento sobre o objeto, como no que respeita à predição e controlo de outras realidades educativas. A nossa principal preocupação foi a de compreender e descrever os fenómenos. Assim, a teoria de referência não constituiu um ato preditivo da própria investigação, mas informou-a. Posteriormente espera-se que a teoria gerada faça sentido para aqueles a quem se aplica, já que esta é referenciada a contextos naturais específicos e concretos. Contextos que se assumiram como os próprios limites desta investigação. Pretendemos gerar (in)formação tanto para nós, enquanto investigadores, como para os restantes participantes, com base num plano de reflexão que torne a nossa ação mais rica e eficaz. Nesta perspetiva, assumiu-se também que os dados gerados podem constituir-se como material de (in)formação para o leitor.

No entanto, não negámos a possibilidade que nos oferece a abordagem interpretativa de identificarmos aspetos comuns a outras realidades educativas, padrões de comportamento, perceções e sensibilidades partilhadas. Na presente investigação

podemos encontrar padrões comuns, elementos convergentes, aspetos que se repetiram. Neste sentido, não descartámos a possibilidade de estabelecer categorias/indicadores a partir de atributos e características de profissionais, grupos de profissionais assim como dos seus comportamentos e/ou narrativas. O que recusou a nossa opção metodológica foi que essas categorias caracterizem ou constituam a realidade na sua totalidade ou se confundam com ela. Uma realidade social bem como a compreensão dessa realidade não deve ser, em nosso entender, reduzida a uma ou mesmo a um conjunto de categorias. Dito de outra forma e tal como é entendido por Cohen e Manion (1990), a teoria que fomos explicitando sobre o próprio objeto de estudo foi emergindo e foi, em parte, construída a partir de questões específicas identificadas ao longo da investigação. Questões que assentaram em ideias gerais relativamente ao fenómeno a investigar.

A complexidade polissémica dos fenómenos educativos implica alguma flexibilidade de olhar sobre os mesmo bem como sobre os acontecimentos e comportamentos, algumas vezes imprevistos, que materializam e objetivam esses fenómenos. A abordagem interpretativa facilita a adoção de uma lógica de investigação que poderemos denominar de mista, porque é duplamente indutiva e dedutiva. Estas duas vertentes possibilitaram estabelecer, constantemente, uma interação entre as diversas perspetivas teóricas, as possibilidades de ação e os dados. Em última análise, entre os enfoques e os acontecimentos. Este submergir na própria realidade a investigar permitiu indagarmos sobre a mesma assumindo que, enquanto investigadores, possuímos alguma liberdade e flexibilidade. Tanta quanta a que exigiram as situações, a elaboração das descrições e narrativas bem como a análise dos dados. Nesta lógica os dados foram sempre vistos como provisórios e reutilizáveis em descrições e narrativas que puderam surgir ao longo de toda a investigação.

Pelos motivos enunciados, não nos pareceu oportuno estabelecer limitações nem restrições à partida. Enquanto investigadores, todos os imprevistos, bem como todas as questões, granjearam a nossa atenção e foram passíveis de ser considerados. Embora salvaguardando o facto das questões de partida permitirem estabelecer ordens, prioridades bem como determinar focos mais concretos e singulares de análise, não restringimos as questões de chegada pois todos os resultados, previstos ou não, desde que pertinentes, foram considerados como informação potencialmente útil para interpretar e compreender a complexidade da realidade em estudo. Apresentados os

caminhos por que optamos para desenvolvermos esta investigação, impõe-se clarificarmos as configurações e contornos do seu *design*.

Do *Design* do Estudo

Para melhor respondermos a esta factualidade a presente investigação apresenta contornos de um estudo de caso. Com base nesta opção pudemos interpretar, de forma mais completa e holística, os acontecimentos dentro do caso que lhe confere significação. Caso que, neste estudo, se refere e confina à realidade de uma escola do 1.º CEB, pertencente a um agrupamento de escolas da cidade de Lisboa. Foi nosso propósito conhecer mais sobre a realidade definida como objeto deste estudo, aprofundar o conhecimento acerca das formas como decorre e se organiza o processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE na referida escola do 1.º CEB. Como referem Ludke e Marli (1987, p. 17), “quando queres estudar algo singular que tenha valor sobre si mesmo, deves escolher o estudo de caso”. Deste modo, a nossa opção pelo estudo de caso relacionou-se com a crença de que, ao longo do levantamento de dados, encontrámos um sentir e agir comum partilhado pelos diversos atores. Uma vivência de grupo que se objetivou na expressão individual de cada sujeito. No entender de Lukas e Santiago (2009), o estudo de caso é um método de investigação muito importante na análise da realidade social e é considerado muito pertinente nas investigações desenvolvidas com base numa perspetiva qualitativa. Segundo estes autores, este método apresenta algumas particularidades como ser:

- Particularista - os estudos de caso centram-se numa situação, evento, programa ou fenómeno particular que são abordados de uma forma holística.
- Descritivo - o produto final de um estudo de caso é uma descrição rica e completa do fenómeno estudado.
- Heurística - o estudo de casos ilumina o leitor relativamente à compreensão do caso, pode dar origem à descoberta de novos significados ou confirmar conhecimentos e saberes.
- Indutivo - a maioria dos estudos de caso baseia-se na racionalização indutiva para chegar a generalizações, conceitos ou hipóteses.

Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), o estudo de caso é uma abordagem interessante quando, a partir de um exemplo específico, se pretende ilustrar um princípio mais geral. Um exemplo de indivíduos reais em situação real que permita, ao investigador, compreender de forma mais clara as ideias constantes em teorias e princípios abstratos. Merriam (1998) defende que o estudo de caso implica a evidência de um caso, enquanto fenómeno. Um caso que tem existência num contexto que pode ser representado, graficamente, através de um círculo com um ponto central, um coração. É este ponto central que constitui o foco da investigação, enquanto o círculo define as fronteiras para além das quais a investigação não se debruça. São essas fronteiras que definem o limite da recolha de dados bem como dos participantes envolvidos. Por referências à autora anteriormente referida (*ibidem*), assumimos que o estudo de caso é a narrativa mais adequada porque permitiu produzir, com base em dados holísticos e contextualizados, descrições pormenorizadas que ajudaram, considerando-se os possíveis leitores, a clarificar significados e comunicar formas tácitas de fazer. Na presente investigação, a opção pelo estudo de caso pareceu-nos poder assumir, ainda de acordo com a denominação dada por Bogdan e Biklen (1994), as características de um estudo de caso de observação. Decisão baseada no facto de que utilizámos, para recolher os dados, também a observação. Observação que focou um fenómeno específico que ocorreu numa organização particular, uma escola do 1.º CEB, pertencente a determinado agrupamento de escolas de Lisboa. Segundo os mesmos autores:

Normalmente o investigador escolherá uma organização como a escola, e irá concentrar-se num aspeto particular desta. A escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspeto, é sempre um ato artificial, uma vez que implica uma fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo. (*ibidem*, p. 91)

Para Merriam (1998), no âmbito educativo as perspetivas de investigação etnográficas privilegiam o foco na cultura de determinada instituição escolar, no grupo de alunos e/ou em comportamentos na sala de aula. Fernandes (1994) defende que o estudo de caso facilita, em determinadas situações, obter dados que, de outra forma, não

seria possível obter. Deste modo o estudo de caso é um poderoso instrumento de investigação, especialmente na área da avaliação educativa.

A opção que tem vindo a ser descrita relaciona-se com uma perspetiva sociológica no sentido de existirem, como em todos os grupos, um sentir e agir comuns. É no seio de determinada comunidade de práticas que se constrói e é atribuído sentido aos vários dispositivos e aos diversos procedimentos. É este sentido que origina uma linguagem comum e partilhada que permite explicitar, nas dinâmicas desenvolvidas, as orientações educativas adotadas, quer no que se refere às tomadas de decisão e fundamentação que as assiste, quer no que diz respeito às próprias práticas. No entanto, esta vivência de grupo só será objetiva na expressão individual de cada participante.

Ao definirmos o nosso objeto de estudo foi nossa preocupação atendermos a características que Mucchielli (1984) destaca como importantes e que devem ser observadas na escolha de casos a investigar: (i) Autenticidade - porque é uma experiência concreta e próxima da nossa experiência profissional, (ii) Urgência - no sentido em que se pode considerar uma situação problematizável e requer um diagnóstico, com vista a uma posterior intervenção e (iii) Finitude - uma vez que é passível de ser estudado ao recolher-se o máximo possível de informação. Integramos ainda nesta perspetiva o que Stake (1994) apelida de estudo de caso instrumental uma vez que nada existiu *a priori* que nos induzisse a pensar que as condições que iríamos encontrar, na nossa unidade de análise, fossem substancialmente diferentes das de outra unidade de análise semelhante.

Também acolhemos o entendimento de Amado, Ribeiro e Pacheco (2003), quando escrevem que o estudo de caso consiste num exercício de relacionar fenómenos com o contexto em que ocorrem e proceder à sua análise para se perceber como se manifestam e se desenvolvem esses fenómenos. Trata-se de pôr em evidência alguns aspetos de uma realidade circunscrita, compreendermos como determinado contexto dá vida à situação que queremos investigar. Situação que ocorre num contexto educativo formal e que é objetivado pelas narrativas e intervenções de atores concretos.

A intervenção educativa decorre da construção de um saber que é (re)construído da ação em comum que decorre numa dada comunidade de práticas (Wenger, 1998). No entender do autor antes referenciado, a tentativa de compreensão de qualquer realidade educativa radica em duas vertentes: a da concetualização da prática e a da identidade profissional. A concetualização da prática refere-se a: (a) Um sentido socialmente

construído, (b) Uma fonte de coerência da comunidade profissional, (c) Um processo de aprendizagem que se desenvolve ao longo do tempo em determinada comunidade profissional e (d) Uma fronteira que delimita diversas formas de participação dos *insiders* e dos *outsiders* dessa determinada comunidade profissional. Quanto à identidade profissional, Wenger (1998) defende a perspectiva da sua construção, uma vez que esta está dependente do sentido de pertença dos indivíduos a dada comunidade também profissional, uma comunidade específica de práticas. Sentido de pertença que origina formas de identificação e de negociação, para serem definidos os níveis e as formas, por interinfluência, de participação profissional e as características das comunidades em que interagem.

Foi a integração individual do partilhado que nos possibilitou clarificar os elementos e dimensões que permitiram isolar aspetos emergentes do objeto de estudo. Exercício que implicou centrar a nossa atenção em duas expressões interrogativas essenciais: o como? E o porquê? Foram estas interrogações, transversais a toda a investigação, que se estabeleceram como motor “das descrições complexas e holísticas de uma realidade que envolve um conjunto de dados” (Vilela, 2009, p. 144) relativos a um objeto específico. Dados que emergiram de diversas fontes nomeadamente das narrativas de diversos atores que se constituíram como participantes neste estudo, participantes que descrevemos no ponto que se segue.

Dos Participantes

A presente investigação pretende focar, para além das práticas desenvolvidas e das políticas preconizadas numa escola do 1.º CEB pertencente a um agrupamento de escolas de Lisboa, as diversas perceções de atores que desenvolvem diretamente intervenções com os alunos com NEE. Atores que se constituem como participantes deste estudo. A escolha do agrupamento de escolas bem como da escola, que mais à frente apresentaremos de forma mais detalhada, radica num critério de conveniência. Critério que decorreu do facto de já antes termos tido contatos com a referida organização escolar e pela proximidade da mesma à nossa zona de trabalho. Assim, o primeiro fator facilitou o acesso à escola e a anuência para aí desenvolvermos o presente

estudo. Quanto ao segundo fator, pela distância ao nosso local de trabalho ser adequada, facilitou a recolha de dados.

Tomámos esta opção, convictos de que a nossa investigação pode ser uma mais-valia não só para a melhoria das nossas práticas, como para a melhoria das prática dos restantes profissionais que aí desenvolvem a sua atividade. Em última análise parece-nos poder contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade educativa e, sobretudo, escolar mais aprendente. Ao percecionarmos que as rotinas do dia-a-dia podem constituir um constrangimento à reflexão, parece-nos que a presente investigação nos possibilitará a oportunidade de olharmos de outro modo não só as nossas narrativas, mas também as dos diversos participantes no presente estudo. Como escreve Rudduck (1988, p. 206):

Os ciclos de rotina que os ritmos da vida institucional parecem requerer, levam os profissionais a reconstruir cada dia que passa à sua própria imagem, tornando difícil parar e olhar para trás, mesmo que brevemente, com os olhos de um estranho.

Assim, quanto aos participantes, referimo-nos a duas docentes do ensino regular (DRA e DRB), dois docentes da educação especial, um deles com funções de coordenação do grupo de educação especial (respetivamente DE e DC), uma psicóloga (PB), uma terapeuta da fala (PA), uma terapeuta ocupacional (PC), a coordenadora da escola (DD), a coordenadora do departamento do 1.º CEB (DB) e o diretor do agrupamento de escolas (DA). Todos os participantes com funções de coordenação pedagógica integram o conselho pedagógico. A sua caraterização será, como base na informação recolhida e com maior pormenor, explanada mais adiante. No entanto para procedermos à caraterização destes participantes, assim como para abordarmos o objeto central do presente estudo, para além de um conjunto de conceções teóricas e orientadoras que temos vindo a explicitar e que são, no fundo, uma conceção intelectual que coordena determinadas técnicas, necessitamos objetivar esse conjunto de técnicas.

Da Recolha de Dados e da Complementaridade das Diversas Estratégias/Técnicas e Procedimentos

A presente etapa materializa-se pela definição de determinado número de operações ligadas a elementos práticos, concretos e adaptadas às questões de investigação que definimos (Grawitz, 1996). Desta forma impõe-se, em nossa opinião, interrogarmo-nos sobre a que instrumentos e estratégias recorrer para a recolha de dados? Que técnicas utilizar no tratamento desses dados? Assim, neste ponto faremos a descrição de normas para a organização e sistematização de um conjunto de técnicas, estratégias e procedimentos de forma a respondermos às questões que definimos para esta investigação (ibidem).

Enquanto a definição da metodologia resultou da opção por determinados princípios e paradigmas, agora acrescentamos que estes apelam a determinadas técnicas, instrumentos de recolha de dados e procedimentos. No fundo recursos que aproveitámos para deles extrair a informação que possibilitasse mais conhecimento e aprofundamento do fenómeno em estudo (Vilelas, 2009). Inicialmente foi nossa preocupação proceder a um trabalho que podemos considerar mais de tipo exploratório. Momento imbuído de alguma liberdade estratégica mas que nos permitiu ir familiarizando com o objeto de estudo, na tentativa de facilitarmos a posterior interpretação e análise de dados. Etapa que é reconhecida por Albarello *et al.* (1997) como importante em qualquer trabalho de investigação. Procurámos recolher alguma bibliografia e outra documentação sobre avaliação pedagógica. Leituras iniciais que nos permitiram contactar, de forma mais sistematizada e organizada, com o objeto do presente estudo. Também contactámos com alguns sujeitos que estão direta ou indiretamente ligados ao tema desta investigação, de modo a clarificar alguns aspetos relacionados com determinados conceitos e com a pertinência do estudo bem como das técnicas mais adequadas para a recolha de dados. Ao escolhermos técnicas que, embora complementares, são na sua essência diferentes, tivemos a necessidade de construir um documento orientador (cfr. anexo 1) que relacionasse as diversas técnicas a utilizar com as questões definidas e os domínios de análise/temas encontrados *a priori*, ou seja, o tipo de informação que pretendemos recolher.

As metodologias, técnicas, instrumentos e procedimentos foram operacionalizados no terreno após termos, como a lei obriga, a anuência da direção do

agrupamento de escolas e das próprias estruturas hierárquicas do Ministério da Educação. No primeiro contacto com a direção do agrupamento de escolas informámos, formalmente, das linhas gerais da problemática da investigação bem como dos seus objetivos. Realçou-se, ainda, o interesse do presente estudo, assim como o fim a que se destina.

Como temos vindo a declarar, a realidade educativa no geral e os aspetos relacionados com a avaliação pedagógica em particular, resultam da interligação de fenómenos educativos complexos. Fenómenos que decorrem de uma dimensão mais objetiva e evidente e de uma outra que podemos considerar resultar das vivências subjetivas de cada um dos participantes nesta investigação. Por este motivo parece-nos que a triangulação, o contraste plural de fontes bem como de informações e recursos, assim como a utilização de diversidade de instrumentos de levantamento de dados, de reflexões, impressões e acontecimentos advindos da observação, poderão enriquecer as posteriores descrições e interpretações. Desta forma, afigurou-se-nos a necessidade de recorrer a técnicas diversificadas e a uma plêiade de instrumentos de levantamento de dados. Conjuguar métodos de modo a haver uma complementaridade de fontes e inerentemente de informação (De Ketele & Roegiers, 1999), para que possamos apropriar-nos, com maior segurança, dessa realidade complexa. Ao vincularmos este estudo, como antes assumimos, a uma abordagem qualitativa fomos, inerentemente, orientados a eleger determinadas técnicas de recolha de dados que estão mais ligadas a esse tipo de abordagem metodológica.

Os dados recolhidos baseiam-se fundamentalmente em observações e entrevistas mais ou menos abertas que nos vão oferecer informação mais textual que numérica. Normalmente são chamados dados profundos, ricos, reais. (Lukas & Santiago, 2009, p. 33)

Nesta perspetiva, também no presente estudo os dados foram compilados com recurso à recolha documental, entrevistas e observação de aulas. Técnicas que passamos a descrever de forma mais pormenorizada.

Da Recolha Documental

Pareceu-nos de primordial importância procedermos inicialmente ao levantamento de dados a partir da recolha documental. Tentámos aceder, pelos dados que nos podiam aportar, a fontes documentais que nos pareceram adequadas. Segundo Sousa (2009, p. 88), “a principal vantagem da investigação documental é a de permitir o conhecimento de uma série de factos muito mais vasta do que se poderia investigar diretamente”. Os documentos têm a virtualidade de, embora passíveis de diversas interpretações, se constituírem como fontes de informação objetiva (Grawitz, 1996). Bogdan e Biklen (1994) referem que os dados oficiais, enquanto fonte de informação, são muito importantes e valorizados pelos investigadores que assumem perspetivas qualitativas, referindo ainda que:

Existem memorandos e outras comunicações que circulam dentro de uma organização, tal como o sistema escolar. Esta informação tende a seguir um curso hierárquico, circulando para baixo desde a repartição central até aos professores e outro pessoal. (...) As minutas de departamento e de outros encontros semelhantes são muitas vezes passadas horizontalmente. Os documentos internos podem revelar informação acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. (ibidem, p. 181)

Neste sentido, como advoga Sousa (2009, p. 88), procurámos “conhecer os factos verídicos com a maior objetividade e o menor número de distorções, dentro da situação particular” que é epicentro deste estudo. De modo geral, através da recolha documental tentámos perceber não só como circula a informação mas também com base em que orientações se organiza o agrupamento de escolas e, por inerência, a escola em que se centra este estudo, face ao processo de avaliação pedagógica no 1.º CEB em geral e, mais especificamente, no que respeita aos alunos com NEE. Para o efeito foram-nos disponibilizados os seguintes documentos: Regulamento Interno (RI), Orientações Normativas para a Avaliação dos Alunos (ONAA), Guia de Avaliação dos Alunos 1.º CEB (GAA), Plano de Atividades da escola do 1.º CEB (PAER), Programas Curriculares de Turma (PCT), respetivamente da turma codificada como TA e TB (PCTA e PCTB) e os programas Educativos Individuais (PEI) dos diversos alunos com NEE que frequentavam as referidas turmas (PEIJ, PEID, PEIR e PEIL). Para além

destes documentos recolhemos informação do Relatório de Escola da Avaliação Externa das Escolas de 2010 (REAAE). Embora tenhamos solicitado a disponibilização do Projeto Pedagógico, o mesmo não nos foi facultado porque estava em fase de elaboração. Com a recolha de informação dos citados documentos tivemos, como grande objetivo, compreender que filosofias expressam, bem como as práticas preconizadas. Implicitamente procurámos compreender porque foram valorizadas determinadas abordagens em detrimento de outras. Para além destas possibilidades não descurámos, na esteira de Albarello *et al.* (1997), o potencial que tal informação nos poderia proporcionar no momento de operacionalizar outras técnicas de recolha de informação. Para o efeito elaborámos um primeiro instrumento de registo da informação (cfr. anexo 2), um guião de leitura geral dos diversos documentos. Este guião facilitou uma primeira organização de unidades de registo consideradas pertinentes. Organização realizada por referência aos temas definidos, *a priori*, com base na revisão bibliográfica e na leitura dos próprios documentos. As unidades de registo recolhidas também permitiram sistematizar informação facilitadora da operacionalização de outras técnicas de levantamento de dados, nomeadamente a entrevista.

Da Entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de dados que se baseia na relação interpessoal entre um entrevistado e um entrevistador. Este último formula, ao primeiro, perguntas com o objetivo de obter respostas relacionadas com as questões de um estudo concreto (Lukas & Santiago, 2009). Segundo os mesmos autores (*ibidem*, p. 223), de modo geral a entrevista:

- Constitui uma relação entre duas ou mais pessoas.
- É uma via de comunicação simbólica bidirecional; preferencialmente oral.
- Tem lugar uma interação pessoal que a diferencia das restantes técnicas de levantamento de dados.
- Tem lugar uma relação assimétrica dado que requer objetivos predefinidos, assim como um assumir de papéis no qual o entrevistador controla a situação.

- Ao dar-se uma relação, é algo mais que a aplicação mecânica de uma técnica.
- Ao ser uma técnica, nela se operacionalizam conteúdos teóricos com a finalidade de estudar situações.
- É um processo com diferentes fases.

Como constatámos pelo desenvolvimento de outras investigações e confirmámos pela revisão bibliográfica, a entrevista é considerada um instrumento bastante interessante para a recolha de dados. Embora saibamos que esta nos presta, em primeiro lugar, informações sobre o pensamento do entrevistado e, secundariamente, sobre a realidade do objeto do discurso, é considerado o instrumento mais adequado no sentido de delimitar os sistemas de representação de valores e normas objetivadas por determinado indivíduo (Albarelo *et al.*, 1997). A utilização da entrevista permite que sejam “os próprios atores sociais quem proporciona os dados relativos às suas condutas, opiniões, atitudes e expectativas, os quais, pela sua natureza, é quase impossível observar de fora (Vilelas, 2009, p. 279).

A nossa opção pela utilização da entrevista, para o levantamento de dados, deveu-se ao facto de estarem em causa as perceções que determinados participantes têm sobre um mesmo fenómeno. O recurso à entrevista configurou-se importante porque permitiu recolher, através do contato direto, as representações dos atores que, direta ou indiretamente, operacionalizam a avaliação pedagógica dos alunos com NEE a frequentarem o 1.º CEB. A entrevista permitiu conhecer, de forma mais aprofundada, o modo como encaram os diversos entrevistados, nas várias vertentes, a temática do presente estudo. Neste sentido a entrevista foi um meio de recolha de informação facilitador da compreensão dos significados e das práticas de avaliação dos participantes na investigação, enquanto sujeitos individuais. Técnica de recolha de dados que, na esteira de Sousa (2009), respondeu ao propósito de compreender os porquês, os conhecimentos circunstanciais bem como as motivações e as linhas de raciocínio relativas ao nosso objeto de estudo, denotadas pelos entrevistados.

Assumimos ainda que as entrevistas funcionaram numa dupla perspetiva: de exploração e de aprofundamento do conhecimento sobre o objeto de estudo centro da presente investigação. De exploração porque as representações dos participantes inquiridos acerca da avaliação pedagógica no geral e dos alunos com NEE em particular nos eram desconhecidas. De aprofundamento porque esta problemática, por

circunstâncias já referidas da nossa profissionalidade, nos é familiar e também porque a revisão bibliográfica nos tem vindo a proporcionar o alargamento teórico desse conhecimento. Aferida a entrevista como importante para a recolha de dados e explicitado o objeto a que reportam esses dados surgiu a necessidade de decidir que tipo de entrevista. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista quando enquadrada num estudo de cariz qualitativo pode variar quanto ao seu grau de estruturação.

Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (Merton e Kendall, 1946). Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhes permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. (ibidem, p. 135)

A nossa opção dirigiu-se para o que os teóricos denominam por entrevista semidirectiva ou semiestruturada, pois para além de outras potencialidades “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Já Sousa (2009) refere que este tipo de instrumento nos permite determinada orientação no início da entrevista, deixando-se que o entrevistado siga, depois, a sua linha de raciocínio podendo o entrevistador intervir sempre que o sujeito possa desviar-se do assunto que se constitui objeto de determinada investigação.

Trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas. Por exemplo, sobre a experiência de vários professores sobre a aplicação de uma dada metodologia, sobre a experimentação de uma nova técnica educativa, etc. é permitida ao entrevistado uma certa liberdade nas respostas mas não para sair do tema proposto, enveredando por assuntos diferentes. (ibidem, p. 249)

A entrevista semidirectiva é um recurso recorrente na atualidade, sobretudo quando estamos perante estudos qualitativos. Esta baseia-se num guião prévio em que estão previstas algumas perguntas que se farão ao entrevistado e, em função das suas respostas, tanto verbais como não-verbais, o entrevistador poderá equacionar outras perguntas com o objetivo de aprofundar alguns aspetos ou para abrir novas vias de

questionamento consideradas pertinentes para as questões do estudo (Lukas & Santiago, 2009). A nossa opção pela entrevista semidirectiva ancorou-se nos seguintes pressupostos:

- Possibilidade de recolher um conjunto de opiniões sobre avaliação pedagógica de alunos com NEE no 1.º CEB, expressas livremente pelos entrevistados, não se recorrendo a questões fechadas mas a questões/temas orientadores dos campos para onde se pretende que a atenção dos entrevistados se dirija.
- Incidência em campos com os quais o entrevistado, pela sua experiência pessoal e profissional, estivesse familiarizado ou pudesse manifestar o seu desejo/necessidade de, pela força das suas funções relativamente à avaliação pedagógica de alunos com NEE, se familiarizar.
- Facilitação da organização e/ou introdução de um conjunto de questões/temas que permitiram a clarificação das opiniões expressas pela interação imediata entre entrevistados e entrevistador.
- Possibilidade de realização, face ao número de entrevistados e ao tempo disponível, para efetuar as mesmas.

Para efetivarmos a entrevista, para além dos pressupostos antes enunciados tivemos em conta questões sobre temas que fomos recolhendo: (i) Ao longo da revisão bibliográfica bem como da primeira análise documental realizada, (ii) Das conversas que mantivemos com os especialistas e (iii) Da experiência advinda das funções que decorrem da nossa atividade profissional enquanto docentes de educação especial. Baseados nesse conjunto de questões/temas, posteriormente organizados em blocos, procedemos à elaboração de um guião (cf. Anexo 3), que nos serviu de orientador no decorrer de cada uma das entrevistas. Funcionou como um elemento estimulador da conversa, o que potenciou intervir de forma mais pertinente e encaminhar o entrevistado no sentido de aprofundar, o mais possível, o seu pensamento respeitando a ordem e exposição do mesmo (Pourtois & Desmet, 1988). Em síntese, o guião foi elaborado tendo em conta os momentos chave defendidos por Albarello *et al.* (1997) e que nos permitiu arquitetar uma estrutura geral. Estrutura organizada em quatro campos (cfr. anexo 3). O primeiro denominado de preliminares, deu-nos indicações para o envolvimento dos diversos participantes, a partir da exposição das linhas gerais da investigação, no fundo permitiu-nos legitimar cada uma das entrevistas. O segundo apelidado de início funcionou como uma introdução, momento em que recolhemos

dados pessoais dos participantes e os significados atribuídos, pelos mesmos, ao objeto de estudo. O terceiro referido como o corpo da entrevista, orientou-nos para a recolha de informação acerca dos elementos de política e dos relacionados com a organização do processo de avaliação pedagógica. Por último o campo denominado de fim, com o qual permitimos, a cada um dos entrevistados, referir aspetos que considerasse importantes e que não tenhamos abordado ou aprofundado, o seu principal objetivo foi permitir complementar a informação. Esta arquitetura permitiu-nos operacionalizar um guião de entrevista (cfr. anexo 4), que contribuiu para a estruturação do pensamento dos entrevistados em torno do objeto de estudo da presente investigação e mais propriamente das questões da mesma. Com base em Fox (1981), a flexibilidade do guião permitiu-nos introduzir perguntas que, no momento e pela natureza do entrevistado, se nos afiguraram como complementares, assim como incidir em outras com o objetivo de clarificar ou reforçar ideias. Desta forma, e como defende Estrela (1990), o guião possibilitou uma orientação não dirigista e que não restringiu a temática em causa mas permitiu esclarecer os quadros de referência utilizados por cada um dos entrevistados.

Respeitando o defendido por Oppenheim (1979), o guião foi submetido à opinião de alguns especialistas, neste caso específico a especialistas na área da educação e da avaliação pedagógica. Estes especialistas apresentaram as suas críticas no sentido de melhorarmos o referido instrumento de recolha de dados. Posteriormente, foi aplicado em situação de pré-teste a três profissionais que, não fazendo parte dos participantes da presente investigação, desenvolvem a sua atividade em situação similar. Esta fase teve como objetivo aferir: (i) Questões de difícil compreensão, (ii) Questões de difícil resposta, (iii) Questões menos pertinentes e (iv) Duração média da entrevista. A partir da análise das respostas recolhidas, das sugestões feitas pelos peritos e após diversas reflexões com a orientadora, o guião foi reformulado em consonância com os intervenientes neste processo.

Identificados e já antes explicitados os participantes considerados pertinentes para a consecução da presente investigação, foi-lhes indagada da sua disponibilidade para serem entrevistados. A entrevista foi feita individualmente respeitando o desejo de cada um relativamente ao dia, hora e local. Por decisão dos próprios, todas as entrevistas tiveram lugar num gabinete da escola do 1.º CEB onde decorreu a presente investigação e tiveram um tempo médio de 1 hora e 30 minutos. Também com a

anuência dos entrevistados, todas as entrevistas foram gravadas em áudio. Antes de encetarmos as mesmas tivemos em conta alguns procedimentos como: (i) Informarmos das linhas gerais da problemática da investigação, bem como das questões de estudo, (ii) Explicitarmos do interesse da investigação assim como o fim a que se destina, (iii) Motivarmos os entrevistados no sentido de obter a sua colaboração, (iv) Informarmos do tempo médio da entrevista, (v) Explicarmos porque foram convidados a participar na investigação e (vi) Referenciarmos a natureza confidencial das respostas prestadas pelos mesmos. Com base no que defendem Albarello *et al.* (1997), no decorrer de cada entrevista tivemos em conta alguns procedimentos mais específicos, nomeadamente a clarificação, sob a forma de sínteses, de alguns conteúdos referentes ao objeto de estudo expressos pelos entrevistados. Com base no referente teórico, fomos procedendo a algumas reflexões pontuais sobre partes do discurso dos mesmos para assim aprofundarmos alguns pontos de vista mais pertinentes.

Como defendem Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), quando procedemos a investigações com abordagens de tipo qualitativo, e nelas recorremos à entrevista como instrumento de recolha de dados, é pertinente que tenhamos em atenção que esta tem laços evidentes com outras formas de recolha de dados, nomeadamente a observação. Continuando no registo do pensamento destes autores, a entrevista pode mesmo contribuir para contrariar possíveis enviesamentos próprios da recolha de dados com recurso à observação. Também Vilelas (2009) refere que a entrevista não exclui as técnicas de observação, uma vez que ambos os procedimentos podem ser combinados sem nenhuma dificuldade. A utilização dos dois numa mesma investigação poderá mesmo, segundo o autor, compensar mutuamente vantagens e desvantagens que ambos apresentam. Deste modo, foi também nossa opção recorrer à observação em sala de aula.

Da Observação em Sala de Aula

Na compreensão de Cohen, Manion e Morrison (2007), a característica distintiva da observação, enquanto estratégia de investigação, é a possibilidade que se oferece ao investigador de recolher dados relativos às situações sociais em meio natural, nomeadamente no que respeita a interações concretas. Desta forma, o investigador pode

olhar diretamente os fenómenos no momento em que ocorrem. Ainda segundo os mesmos autores (ibidem), os dados recolhidos pela observação são sensíveis aos contextos e denotam uma validade ecológica forte. Este facto permite compreender o contexto em que ocorrem os fenómenos podendo-se aceder a dados que, de outra forma, seria impossível recolher. É informação que, para além das perceções narradas pelos observados, facilita um conhecimento pessoal da realidade que se investiga.

Na perspetiva de Vilelas (2009), a observação consiste num processo que permite selecionar, provocar, registar e codificar um conjunto de comportamentos assim como de ambientes que estão ligados ao objeto que determinado estudo pretende investigar. É um método científico entendido como um procedimento de recolha de informação de uma realidade específica que se pretende analisar e descrever. Um conjunto de procedimentos cujo denominador comum é “descobrir e obter informação mediante o registo do comportamento que manifesta mais ou menos espontaneamente uma pessoa” (Cabrera, 2000, p. 185). Lukas e Santiago (2009) acrescentam que esse comportamento implica interações que são observadas de forma direta e intencional. Neste sentido, pareceu-nos essencial utilizarmos esta técnica porque a “observação é uma forma de recolha de dados que se consubstancia observando as características físicas, observando o comportamento, eventos, no seu ambiente natural” (Evaluation – eta, 2008, p. 1). Observação que num quadro de investigação não pode resumir-se a meras impressões. Grawitz (1996) refere que o que distingue a observação científica da simples impressão é o facto de se recolherem dados de forma sistematizada. Para desenvolver boas práticas no que respeita à observação, Krueger (1994) aconselha o observador a ter em conta os seguintes pontos: (1) Iniciar por pesquisar de modo a construir uma estrutura, uma teoria ou uma ideia sobre o objeto da nossa observação, (2) Elaborar uma estratégia geral para a observação – construir uma planificação, (3) Elaborar um guião de observação que contemple uma listagem de verificação de aspetos a observar, (5) Prever a comparação, (6) Tomar notas detalhadas e (7) Proceder a leituras de estudos/investigações que utilizem a observação como técnica.

Grawitz (ibidem) defende que o tipo de instrumentos a elaborar, para que possamos sistematizar as evidências observadas, tem a ver com o tamanho do grupo a observar, a complexidade das interações estabelecidas e a clarificação do objetivo da observação. Dos aspetos que temos vindo a referir pensamos não ser necessária a elaboração de um guião, uma vez que todas as observações foram registadas em áudio.

Conjuntamente com este registo fizemos algumas anotações de forma a realçar alguns aspetos observados. Estas notas foram depois organizadas e integradas como observações na grelha das transcrições das observações. Anotações que objetivaram indicadores/categorias a ser observadas e possibilitaram o registo de notas e incidentes críticos relacionados com o nosso objeto de estudo.

Por referência ao objeto de estudo foi imprescindível escolhermos um contexto específico para desenvolvermos a referida observação, seleção que recaiu, naturalmente, na sala de aula. Como sugere Erickson (1989), é na interação estabelecida em contexto de sala de aula que devemos procurar a variabilidade das relações entre a forma de conduta e o seu significado intencional. É no decorrer destas interações que devemos identificar os padrões que distinguem localmente a identidade social representada. Embora a observação procure padrões de ação, como referem Cohen, Manion e Morrison (2007), por vezes um evento que ocorre uma única vez, em determinado contexto, revela-se de extrema importância para o investigador. Uma lógica de incidentes ou eventos críticos que podem, em alguns casos, tipificar ou clarificar uma característica particular referente a um estilo de comportamento ou de ensino de um professor. É na sala de aula com a ação do docente do ensino regular, algumas vezes coadjuvado pelo docente de educação especial, que o processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE se efetiva. As avaliações desenvolvidas em outros contextos por outros profissionais, nomeadamente docentes da educação especial, psicólogos e terapeutas são, quando integradas pela ação do docente do ensino regular, uma mais-valia que deve complementar a ação desenvolvida em sala de aula.

Conceber a sala de aula como um sistema de atividade poderá ser uma forma mais adequada de compreender as mudanças que aí possam ocorrer já que, por exemplo, ao contrário das comunidades de prática e dos mundos figurados, que parecem sublinhar a continuidade, a estabilidade e as regularidades, os sistemas de atividade evidenciam as inseguranças, as tensões, as perturbações e inovações que acabam por funcionar como impulsionadoras da mudança. (Fernandes, 2009, p. 91)

Nesta linha de pensamento, e no caso concreto desta investigação, o contexto onde a avaliação pedagógica dos alunos com NEE verdadeiramente se consubstancia é também a sala de aula. É neste contexto educativo que se desenvolvem os processos de

ensino e de aprendizagem, atividades que ao integrarem o processo de avaliação pedagógica se tornam no argumento essencial (Taylor-Powell & Steele, 1996). Argumento que justificou o facto de recorrermos à técnica da observação no sentido de recolhermos informação sobre o citado processo. Opção que se apresentou apropriada e que na esteira de Taylor-Powell e Steele (1996): (i) Nos possibilitou recolher informação direta, sendo que a mesma se nos afigurou como necessária, (ii) Potenciou compreender comportamentos concretos, situações e/ou eventos relacionados com processo de avaliação pedagógica, (iii) Implicou, para além da observação de comportamentos, a observação de evidências físicas e/ou resultados que puderam ser vistos no momento em que foram produzidos ou ocorreram e (iv) Complementou e aferiu a recolha de dados com recurso a outras técnicas.

Deste modo, reafirmamos que a técnica de observação desenvolvida em duas salas de aula de uma escola pertencente a um agrupamento de escolas de Lisboa nos ajudou a compreender os factos que se relacionam com o objeto deste estudo. Facilitou a perceção desse objeto de investigação sem intermediários, tal como ele se desenvolve na realidade (Vilelas, 2009). Assim, a observação das interações que se estabeleceram em sala de aula pretenderam, neste caso específico, fornecer informação sobre o comportamento dos alunos individualmente ou no desenvolvimento de tarefas em grupo bem como do(s) comportamento(s) do(s) docentes(s) – do ensino regular e de educação especial – como já referimos no quadro específico do processo de avaliação pedagógica, sobretudo, dos alunos que apresentam NEE.

As observações realizadas foram gravadas em áudio e decorreram ao longo de um ano letivo (2011/2012) em duas salas de aula. As duas salas de aula do 1.º CEB foram escolhidas porque tinham alunos com NEE de carácter prolongado com apoio de maior diversidade de profissionais. Embora muitos destes profissionais não desenvolvessem intervenções nesse ambiente escolar, é neste contexto que, pela interação dos diversos alunos com o docente do ensino regular, coadjuvado por vezes pelos docentes de educação especial, as relações assumem objetividade e contextualidade válidas para a nossa observação. Neste sentido efetivaram-se, em cada uma das salas de aula, duas observações por período (OSA e OSB). O desenvolvimento das observações teve o cuidado de prever respetivamente, por período, uma em que estiveram as docentes do ensino regular coadjuvadas pela docente de educação especial e uma outra em que estiveram somente as docentes do ensino regular. As observações

tiveram a duração de uma hora e 30 minutos cada, todas com início às 9 horas e 30 minutos e com o término às 11 horas e 30 minutos.

Apresentadas as diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os princípios gerais da sua complementaridade, afigura-se-nos importante explicitarmos o modo como procedemos à análise dos dados recolhidos com base nessas técnicas.

Do Sentido dos Dados: Estratégias de Análise

Esta fase do nosso estudo refere-se à análise da informação, ou seja, foi um processo em que procurámos as evidências que emergiram da informação recolhida, de modo a relacioná-las com as questões do presente estudo. Foi um período em que procedemos à análise de conteúdo dos dados. Análise que permitiu que, de forma contínua, pudéssemos combinar essa informação a partir das diversas técnicas, o que nos possibilitou atenuar possíveis fragilidades de algum dos instrumentos de recolha de dados tidos isoladamente. Integração de informação subsidiária das diversas técnicas que fortaleceu a validade dos resultados e da descrição da informação que reunimos, como defendem Lukas e Santiago (2009). As diversas descrições/narrativas foram explicitadas tanto por comparação com o racional teórico interno da investigação como com o externo.

No entendimento de Vilelas (2009, p. 331), nas investigações com denotada abordagem qualitativa “os investigadores tendem a analisar a informação de uma maneira indutiva. Desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos provenientes da recolha de dados”, elaboração facilitada pela análise de conteúdo. Ainda na compreensão de Vilelas (ibidem), a análise de conteúdo constitui uma abordagem muito utilizada, no tratamento dos dados, nas investigações de natureza qualitativa. Para Bardin (1988), a análise de conteúdo possui duas funções que se podem complementar: (i) Uma função heurística e (ii) Uma função de administração da prova. Para a autora antes citada (ibidem), a análise de conteúdo refere-se às tarefas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, com o propósito de se organizarem deduções lógicas e justificadas relativamente à origem dessas mensagens: Quem as emitiu? Em que contexto? Que efeitos se pretendem causar pela sua emissão?

À análise de conteúdo correspondem diversas tarefas que realizámos relativamente aos documentos disponibilizados, às entrevistas e às observações em sala de aula. No que reporta aos documentos, construímos uma grelha de análise (cfr. anexo 5) no sentido de registarmos as narrativas mais pertinentes para a nossa investigação. Respeitámos os conselhos de Sousa (2009), que refere que na análise documental devemos ter o cuidado de proceder à avaliação dos documentos tendo em conta os seguintes aspetos: (a) Avaliação externa, no sentido de aferir da sua autenticidade e interesse para a problemática em estudo, (b) Avaliação interna, de modo a definir a sua real importância no respeitante ao conteúdo e intenção, o seu significado e a validade dos seus dados e (c) Organização e análise dos dados, procedendo-se primeiramente à análise de conteúdo dos diversos documentos e posteriormente à organização da informação numa grelha, consoante as categorias/indicadores e as unidades de registo que as consubstanciam num primeiro momento. Foram momentos que Vilelas (2009) relaciona com duas etapas: (a) Pré-análise – uma fase de organização e sistematização das ideias. Fase em que se relacionou a informação recolhida com as questões iniciais e (b) Exploração do material – uma fase em que se codificam os dados em bruto de modo a aceder-se ao núcleo central de compreensão do texto, das mensagens. A informação recolhida nos documentos possibilitou, para além de mais tarde ter sido integrada numa grelha de análise (cfr. anexo 6) com os restantes dados, num primeiro momento, a elaboração mais esclarecida de outros instrumentos de recolha de dados: como a entrevista.

No que se refere mais especificamente às entrevistas e observação de salas de aula, procedemos à transcrição da informação na íntegra. Transcrição realizada de forma fiel aos enunciados e ao sentido da expressão dos entrevistados e dos agentes implicados nas interações em sala de aula. Posteriormente toda a informação foi sujeita a uma leitura flutuante e posterior codificação. A codificação, tanto dos documentos como das transcrições das entrevistas e das observações em sala de aula, facilitou identificar a origem dos discursos e localizar, na narrativa, os mesmos respeitando os princípios éticos inerentes a qualquer investigação. Com base nestes princípios éticos, sempre que em momentos da nossa narrativa tivemos de nomear alunos, o nome destes foi alterado.

Como instrumento de sistematização e tratamento de todos os dados recolhidos, construímos, como já referimos, uma grelha (cfr. anexo 6) em que registámos as

diversas unidades de registo identificando a sua fonte. Uma fase exploratória que nos permitiu, a partir das ideias principais, constantes na informação recolhida com recurso às diversas técnicas de recolha de dados utilizadas, identificar temas gerais, categorias/indicadores emergentes e de referência. Uma análise temática que enquanto procedimento relativamente aberto não pressupôs, ainda, quadros rigidamente pré-estabelecidos. Correspondeu à definição de temas que funcionaram como enclaves de sentido que fizemos corresponder às referidas categorias/indicadores (Pourtois & Desmet, 1988, p 20).

Posteriormente, e de forma mais apurada, a seleção destes indicadores foi sistematicamente operacionalizada a partir dos temas de análise e as unidades de registo associadas foram observadas na sua complexidade e extensão variável tanto no que se refere à sua ordem linguística como psicológica (Bardin, 1988). Isto porque na ideia da autora antes referida (ibidem, p. 105) “qualquer fragmento pode reenviar (e reenvia geralmente) para diversos temas”, neste caso específico, temas relacionados com o objeto do presente estudo. Agrupamento de unidades de registo idênticas o que implicou determinada classificação, com base numa ordem específica referenciada aos citados indicadores (Grawitz, 1996). O desdobramento do texto em unidades de registo reenviou os discursos originais para o reagrupamento da informação em categorias e subcategorias de conteúdo análogo. “Trata-se de uma fase objetiva e sistemática que recorta a comunicação em «categorias» estas respondendo a regras bem precisas de homogeneidade, de exaustividade e de exclusividade” (Pourtois & Desmet, 1988, p. 199). Um agrupamento de unidades de registo consideradas pertinentes, constantes e congruentes com as categorias/indicadores estabelecidos e/ou que foram sendo sugeridos pelas mesmas. No final de cada unidade de registo identificámos, com base nas codificações antes atribuídas, a sua origem.

Como temos vindo a explicar recorreremos aos instrumentos metodológicos inerentes à análise de conteúdo, de forma a intensificarmos e sistematizarmos as características específicas dos diversos discursos. Procedimento que, no caso específico das entrevistas e das observações em sala de aula, podemos definir de “categorização de dados verbais ou de conduta, com fins de classificação, resumo e tabelização” (Fox, 1981, p. 709). Assim, no geral, a análise de dados envolveu organizar, clarificar e explicar os mesmos, sintetizando-os e conferindo-lhes sentido por referência às percepções dos participantes. A redução e organização da informação facilitou a

compreensão e posterior descrição da informação (Albarelló *et al.*, 1997), descrição narrativa de padrões, temas, categorias e regularidades (Cohen; Manion & Morrison, 2007). Um trabalho de (re)construção dos discursos que integraram as conclusões e análises parciais numa narrativa que, enquanto um todo relacional, engloba sínteses integradoras de todas as apreciações que se foram tecendo ao longo desta investigação (Vilelas, 2009). Como referem Cohen, Manion e Morrison (2007), a análise de dados define o processo de sumarização/sintetização e descrição narrativa dos mesmos, os seus principais temas e questões bem como mensagens. Um jogo de sistematização e (re)organização dos dados recolhidos numa nova narrativa que serve de examinação e verificação dos mesmos tanto para o investigador como para outros possíveis leitores.

Narrativa que, na esteira de Bruner (2000), teve como função dar coesão à cultura indiciada pelos dados recolhidos bem como estruturar os mesmos. Embora constante na análise dos dados, foi sobretudo neste momento de (re)organização dos diversos discursos numa única narrativa que procedemos à interpretação dos mesmos, pois “a experiência humana é mediada pela interpretação” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 45). Interpretação e descrição dos dados que teve em conta a análise de possíveis convergências e/ou divergências de opinião em redor de determinada situação que se enquadrasse no âmbito do nosso objeto de estudo. Uma síntese descritiva que transformou os dados em informação narrativa organizada e relevante e que, contingentemente, pôde ser relacionada (Sousa, 2009). Segundo Vilelas (2009), uma etapa que corresponde à expressão do conteúdo e que podemos denominar de tratamento dos resultados e interpretação. Organização que teve como grande objetivo fazer emergir os resultados mais significativos e válidos de modo a indiciarem as informações obtidas, também tanto para o investigador como para os possíveis leitores.

Processo que na sua essência inferiu sentido aos dados recolhidos, fazendo sobressair a sua pertinência e congruência através da triangulação e combinação contrastante, uma tentativa de se encontrarem semelhanças e divergências. Com a triangulação pretendeu-se ter uma visão mais abrangente da realidade investigada no presente estudo. Foi uma estratégia que, perante possíveis divergências e/ou convergências percebidas nos dados, também possibilitou estabelecer elementos integradores dos mesmos. Esta última etapa pressupõe uma atividade indutiva pois teve como base os enunciados e uma atividade dedutiva, uma vez que assentou nos pressupostos e nas questões do estudo. Um processo que implicou a relação constante

entre as questões inicialmente enunciadas, os dados recolhidos e o próprio tratamento desses dados. Relação que facilitou a descoberta de um constructo e um esquema teórico de inteligibilidade do objeto de investigação (Albarelló *et al.*, 1997). Constructo que só faz, realmente, sentido porque remete para uma unidade de análise concreta, uma realidade que apresenta diversas vertentes e que descrevemos de seguida.

Capítulo VI

Contextos e Participantes do Estudo

Eu sou eu e as minhas circunstâncias

Ortega y Gasset³⁵

³⁵In Ortega y Gasset, J. (1967). *Meditações do Quixote*. São Paulo : Iberoamericana, p. 52

O objeto de estudo da presente investigação remete-nos para duas salas de aula a funcionarem numa escola do 1.º CEB (ER). Esta integra um agrupamento de escolas da cidade de Lisboa (AE). É uma comunidade educativa concreta que assume características que lhe são próprias. Deste modo damos corpo a uma convicção, a de que a investigação, sobretudo na área da educação, deve desenrolar-se e estar enraizada numa comunidade de práticas específicas. Como defende Hammersley (2004), só deste modo a investigação poderá fornecer algum contributo a essa comunidade pois evita-se a produção de um conhecimento proposicional e descontextualizado e, muitas vezes, irrelevante para a prática educativa. É um caso que, por opção, apelou a participantes múltiplos que objetivaram algumas semelhanças que decorrem do facto de desenvolverem a sua atividade num mesmo contexto que os (in)forma. No entanto, por serem diferenciados, também denotaram, necessariamente, características diferentes.

Deste modo, embora o nosso contexto de ação se centre em duas turmas de uma escola do 1.º CEB, estas serão sempre olhadas numa perspetiva sistémica, ou seja, enquanto entidades que interagem numa organização progressivamente mais vasta, como a escola e o agrupamento de escolas. Assumimos uma visão sistémica da unidade de análise, um olhar dialético entre sistemas que implica um movimento (re)construtor constante, uma realidade que pode ser representada do seguinte modo:

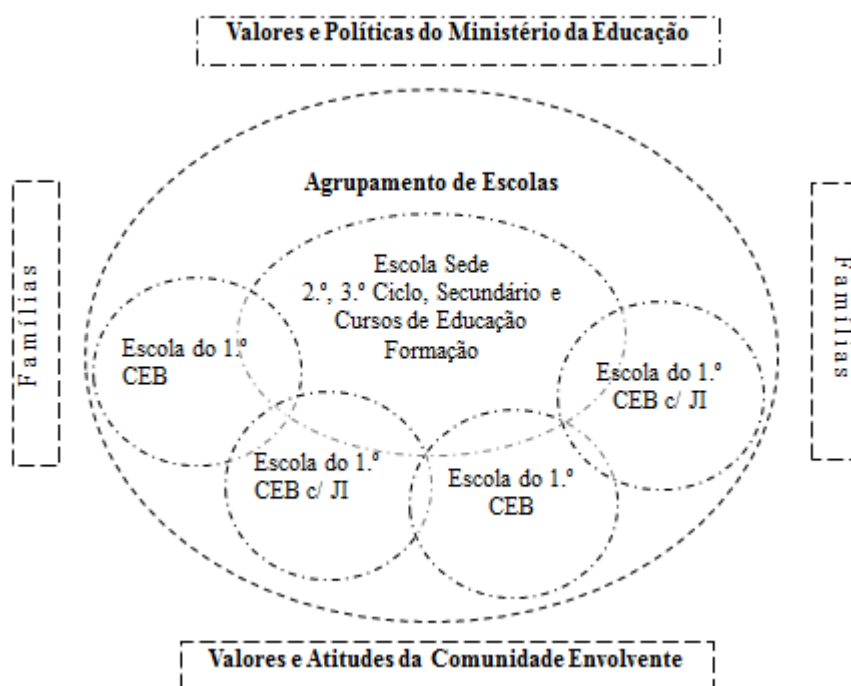


Ilustração 11 Representação da Unidade de Análise

Embora a presente investigação tenha em conta uma parte da totalidade antes apresentada, parece-nos importante este olhar sobre a totalidade. Um olhar que nos é sugerido pela perspectiva sistémica. Perspetiva que nos alerta para a existência de interdependências dinâmicas entre as partes. Relação que infere que a presença de qualquer mudança em alguma dessas partes/(sub)sistemas se repercute, direta ou indiretamente, noutras partes/(sub)sistemas. Neste sentido as mudanças são o resultado da transformação das condições de determinados ambientes, das condições dos indivíduos, por referência a esses ambientes e, necessariamente, da interação entre ambos. A perspetiva sistémica remete-nos para uma realidade concreta que apresenta dimensões que podem ser consideradas mais micro sistémicas e individuais (as representações de cada um dos profissionais bem como as práticas de sala de aula) e outras que podem ser consideradas mais macro sistémicas (políticas e culturas de escola) que nos remetem para a ER e inerentemente para o AE no seu todo. Realidade que envolve dimensões complexas e inter-relacionadas: psicológica, cultural e, entre outras, a institucional (Wertsch, 2005). Contextos de interação que apontam para uma plêiade de profissionais que trabalham com o docente do ensino regular. Relação que cria interdependências mútuas que mais direta ou indiretamente são condicionadas pelas políticas do agrupamento de escolas. Princípios orientadores e mesmo prescritivos relativos à avaliação pedagógica dos alunos, nomeadamente dos alunos com NEE, que são comuns a toda a ER e, num contexto mais abrangente, a todo o AE.

No entanto Fernandes, Neves, Campos e Lalande (1996) referem o conceito de ambiente de avaliação de sala de aula relacionando-o com os conhecimentos, as conceções e as práticas que os professores objetivam e evidenciam possuir acerca do processo de avaliação pedagógica. Segundo os mesmos autores (ibidem) é possível que este conjunto de saberes, que os professores demonstram possuir, tenha reflexo no ambiente de avaliação assumido pelo estabelecimento de ensino onde se situa cada uma das salas de aula e, por consequência, nas dinâmicas de avaliação de todo o agrupamento de escolas. Seguindo o raciocínio dos autores anteriormente referidos (ibidem), parece-nos que esta relação de influências multidimensionais pode consubstanciar-se: (i) Num plano mais geral, através das normas relativas à avaliação definidas no agrupamento de escolas (políticas), (ii) Em cada uma das escolas, pelo reflexo dessas normas e em documentos gerais produzidos no seio de cada uma delas. Documentos orientadores do processo de avaliação pedagógica e clarificadores dos

procedimentos que cada um dos profissionais poderá assumir. Mas também pelas percepções de determinado grupo de profissionais que avaliam os alunos com NEE (culturas) e (iii) Em cada uma das salas de aula, pois esta refletirá influências das dinâmicas do agrupamento de escolas e da escola, no próprio desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica relativamente às aprendizagens, dos alunos com NEE, enquanto rotina quotidiana (práticas).

Embora os participantes neste estudo sejam diferentes, não podemos escamotear que existe uma interdependência e interinfluência do mais macro para o mais micro e vice-versa. É claro que não falamos de uma interdependência em pirâmide, seja no sentido do seu vértice ou no sentido contrário. Falamos sim, numa interdependência recíproca e em rede. Neste sentido, a delimitação do presente estudo nas suas diversas dimensões consubstanciou a investigação enquanto estudo de caso, com enfoque no processo de avaliação pedagógica que se desenvolveu numa escola do 1.º CEB. Deste modo, colocou-se um outro desafio que foi o de analisar o coletivo, isto é um grupo de profissionais com diferentes formações que participam no processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE e que enquadram as suas práticas numa organização com especificidades sociais e culturais. Como refere Rubio (1998), a realidade que melhor plasma esta relação entre diferentes profissionais é o “espírito de comunidade educativa”. Espírito que, para além de constituir a essência das instituições escolares, estimula o desenvolvimento de todos os seus membros. É também um enfoque na própria ação dos indivíduos, uma ação tida na sua dimensão individual e social, interior e exterior. Ação que, embora com uma dimensão psicológica individual, “deve ser pensada como um «momento» da ação mais do que como um processo ou uma entidade independente que exista isoladamente” (Wertsch, 2005, p. 45). Assim, pareceu-nos importante encontrar uma forma de relacionarmos estas duas realidades que estão presentes nesta investigação, o individual e o coletivo:

Todo o comportamento remete para e só se torna compreensível dentro de uma totalidade, quer dizer constelações de recursos, representações, ações e instituições sociais intervêm nas mais elementares relações entre pessoas. (Silva & Pinto, 1986, p. 17)

As dinâmicas de sala de aula, as práticas individuais e/ou partilhadas de cada um dos profissionais vivem por interação com as dinâmicas de avaliação pedagógica

desenvolvidas em contextos mais alargados, como são a própria escola e o agrupamento de escolas. Uma vivência coletiva que só será objetiva na expressão individual de cada indivíduo. Sendo que é esta integração individual do partilhado que nos permitiu clarificar os elementos e dimensões passíveis de isolar aspetos emergentes do processo de avaliação pedagógica desenvolvido por cada um dos participantes:

Ao nível pessoal, a identidade, ou o conceito de si mesmo, orienta a ação individual. No plano social, as identidades das pessoas configuram-se como a perceção de si mesmas dentro de um ou vários grupos, e, nesse sentido, direccionam os movimentos, refletindo a ação grupal. (Machado, 2003, p. 52)

No âmbito da psicologia do desenvolvimento cognitivo, segundo Grossen (1994), tanto Piaget com a abordagem da psicologia social, como Vygotsky com a abordagem sociocultural, enfatizam a interação entre indivíduo e contexto. Perspetivas que advogam que a ação individual não pode ser isolada dos contextos socioculturais onde essa ação se desenvolve. No entanto, enquanto Piaget foca o indivíduo como unidade de análise, Vygotsky foca a interação social. Assim, a atividade cognitiva sobre determinado objeto do conhecimento aparece, primeiro, a um nível social e, posteriormente, ao nível individual. É, em princípio, um ato interpessoal e, depois, intrapessoal. A partir deste pressuposto, pudemos delinear e aprofundar “uma geografia” dos espaços vivenciados que sobressaiu da significação das imagens reequacionando-se a transcendência do percebido pelos sujeitos enquanto atores e intérpretes desse espaço. Assim, puderam ser destacados aspetos humanos como: significados, valores, objetivos e propósitos das ações, bem como os mecanismos afetivos e relacionais estabelecidos. Falamos de um mundo vivido e entendido como uma amálgama de acontecimentos que constituem a experiência pessoal (Fabregat, 1978).

Zittoun, Mirza e Perret-Clermont (2007), baseados em estudos de autores como Luria (1979), Vygotsky (1930-1934/1962, 1987, 1994), Leont’ev (1978) e Bakhtin (1984), defendem a apreensão do desenvolvimento do pensamento quando mediado por “instrumentos culturais”. Instrumentos (re)construídos historicamente por um dado grupo em determinado contexto. Estes ajudam a compreender os comportamentos dos sujeitos através da descoberta de significados sociais. Uma forma de percebermos o

individual desses sujeitos: como interpretam situações, que significados lhes atribuem, que intenções, crenças, motivações orientam os sujeitos. Wertsch (2005) entende que podemos fazer uso da ação mediada como um método produtivo de explicação das complexas relações entre a ação humana e os seus múltiplos contextos: cultural, institucional e histórico. Ação que envolve tanto a dimensão mental/psicológica como a dimensão prática.

Ainda recorrendo a Zittoun; Mirza e Perret-Clermont (2007), que citam Grossen, Liengme Bessire e Perret-Clermont (1997) e Pontecorvo (2004), é necessário ter em atenção as proposições socioculturais, bem como as interações que se inscrevem em determinadas estruturas sociais e que fazem com que as pessoas negoceiem e construam, não apenas conhecimentos, mas também posições mútuas. Uma interação que se estabelece entre o contexto e o sujeito, entre os fenómenos e os indivíduos que, direta ou indiretamente, se relacionam com esses fenómenos. Deste modo, temos a perceção de uma relação dialética entre o indivíduo e o seu contexto social e cultural, uma relação de interdependência. Assim, o presente estudo debruça-se sobre as interações do mundo social e salienta, na sua análise, a dimensão subjetiva da realidade social. Realidade que tentámos apreender enquanto conjunto complexo de realidades múltiplas.

Segundo Pozo (1998), a aprendizagem relativamente a determinado objeto/fenómeno é um processo pelo qual o indivíduo, inserido no contexto social, elabora uma representação pessoal desse objeto/fenómeno a ser integrado. Esta relação dinâmica ocorre no confronto do sujeito (conhecimentos que detém) com a realidade histórica e culturalmente determinada. Assim, qualquer foco assumido em determinada unidade de análise não pode ignorar o relacionamento dialético entre agentes humanos e ferramentas culturais, uma vez que é nesta relação que se pode descrever e interpretar a ação humana. Desta forma, estamos perante o que Wertsch (2005) denomina de ação mediada, definindo esta como a tensão irreduzível entre agentes ativos e ferramentas culturais. Segundo o autor antes referido (ibidem), os instrumentos de mediação e os indivíduos estão inerentemente implicados. Implicação que leva a que a ação seja definida como “indivíduos-operando-com-instrumentos-de-mediação”. Ainda para o autor citado anteriormente (ibidem), a ação dos indivíduos realiza-se por recurso a ferramentas culturais, proporcionadas por um determinado contexto sociocultural e é essa a sua condição essencial. No entanto as ferramentas culturais não determinam, de

forma mecânica, as ações dos indivíduos uma vez que, entre ambos, está presente uma tensão irreduzível que constitui a ação mediada.

No entanto, Cole e Engeström (1997) advogam que tomando o contexto social como unidade de análise com alguma facilidade poderemos descurar a perspectiva individual do sujeito. Por outro lado, a ação mediada pode colocar dificuldades à construção de uma perspectiva da comunidade. Na verdade acreditamos que o interessante, na análise de situações contextualizadas, é termos tanto a perspectiva individual como a coletiva enquanto ação. Pensamento que é justificado também com argumentos dos autores antes referidos (*ibidem*), quando propõem a “teoria da atividade” como uma possível abordagem para ultrapassar o dualismo que se apresenta entre o individual e o coletivo. Perspetiva sistémica que salienta que os sujeitos vivem em comunidades caracterizadas pelas ações individuais, direcionadas por objetivos e pelos sistemas de atividade coletiva dirigidos por motivações. Deste modo, as relações entre o individual e o coletivo são mediadas por um conjunto de artefactos, considerando também as “regras”, isto é, normas e sanções que especificam e regulam procedimentos considerados corretos e aceitáveis na interação entre os participantes da comunidade na qual determinado sujeito interage. Para além disso, os contextos organizacionais são caracterizados pela necessária divisão de trabalho que se concretiza pela permanente negociação e divisão de tarefas, poderes e responsabilidades entre participantes do sistema de atividade (Cole & Engeström, 1997).

Acolhendo-se a ideia de que a atividade do indivíduo não pode ser analisada/estudada sem se ter em atenção o contexto social e cultural onde essa atividade decorre, tendo-se em conta o próprio sistema de atividade, outro desafio se coloca ao desenvolvimento desta investigação, no que concerne à unidade de análise. Assim, impõe-se equacionar o fator social e cultural do contexto organizativo em que decorre a atividade dos indivíduos no sentido de melhor conseguirmos compreender as questões do sentido (individual) e da significação (partilhado) dos conhecimentos, das ações e dos objetos de cultura (Zittoun; Mirza & Perret-Clermont, 2007). Neste caso específico, e como temos vindo a afirmar, estes aspetos relacionam-se de forma estreita com a avaliação pedagógica dos alunos com NEE.

Deste modo porque, ainda segundo os autores antes citados (*ibidem*), a “cultura” remete às relações entre “significações coletivas” e “sentido pessoal” do conhecimento e da atividade, parece-nos importante termos em conta a cultura e inerentes políticas que

(in)formam e sobressaem no agrupamento de escolas bem como na escola onde os diversos participantes desta investigação desenvolvem a sua atividade. Atividade que ao constituir-se, ela própria, unidade de análise possibilita a sua problematização enquanto dimensão institucional. Dimensão que, à primeira vista, parece imutável mas que quando analisada, considerando-se as diferentes mediações da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto, se revela imbuída de transições e mudanças contínuas (Cole & Engeström, 1997). É um olhar sobre a experiência de diversos profissionais inseridos num contexto social concreto, uma experiência humana que:

Enquanto alimentada por um conjunto de signos do contexto, a vida quotidiana é a expressão de umas “regras”, “competências”, “línguas” (Chomski) culturas, que regulam a expressão, a “execução”, “a palavra” (Soussure) do fazer diário. (Herrerías, 1994, p. 40)

Um fazer diário que lembramos se realiza, no presente estudo, num ambiente onde se desenvolvem processos de avaliação pedagógica que se consubstanciam no contexto escolar do AE e mais particularmente numa ER e, ainda mais especificamente, em duas salas de aula do 1.º CEB. Contextos previamente organizados para promover oportunidades de aprendizagem. Contextos que são, socialmente, construídos por alunos, professores (tenham funções de ensino e/ou de coordenação) e outros profissionais (psicóloga e terapeutas) a partir das interações que estabelecem entre si e com os restantes aspetos materiais e símbolos que caracterizam os referidos ambientes de aprendizagem.

Da Caraterização do Agrupamento de Escolas

O AE situa-se na cidade de Lisboa. Dele fazem parte, para além da escola sede, onde decorrem cursos dos 2.º e 3.º ciclos, secundário, de educação, formação e profissionais, quatro escolas do 1.º CEB. Duas destas escolas também têm oferta educativa ao nível do pré-escolar. Os diversos estabelecimentos de ensino, embora pouco distantes entre si, estão dispersos por várias freguesias as quais apresentam grandes assimetrias socioeconómicas e culturais. É um AE que, até há poucos anos, somente tinha três escolas do 1.º CEB, uma com pré-escolar e a escola sede com o 2.º e

3.º CEB. No ano letivo de 2008/2009 anexou mais uma escola do 1.º CEB com pré-escolar (onde decorreu o presente estudo) e uma outra unidade escolar, agora sede do AE. Assim, atualmente, a oferta educativa do AE vai desde o pré-escolar ao ensino secundário frequentando, no ano letivo de 2011/2012, um total de 1 536 alunos, distribuídos pelos vários ciclos de ensino como registamos no quadro que se segue.

Tabela 7 Número de Alunos no AE por Ciclos de Ensino e Cursos

Número de alunos por ciclo de ensino	CICLOS DE ENSINO				
	Pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Ensino Secundário
	111	563	405	331	86
				Curso de Formação (CEF)	Cursos Profissionais
				14	26

Do total de alunos matriculados no AE, 15% eram oriundos de outros países, sendo que estes se distribuíam por um total de 24 nacionalidades. No que se refere ao número de alunos com NEE referenciados e com apoio, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, era de 85, perfazendo 5,5% da totalidade dos alunos matriculados no AE. Estes alunos distribuíam-se pelos diversos ciclos de ensino do seguinte modo:

Tabela 8 Distribuição dos Alunos com NEE no AE por Ciclos de Ensino

	CICLOS DE ENSINO				
	Pré-escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Ensino Secundário
Número de alunos com NEE	2	27	23	29	3
Percentagem de alunos com BEE por nível de ensino	1,8	4,7	5,6	8,4	2,6

Percentagem de alunos com NEE pelo número de alunos do agrupamento de escolas	0,1	1,7	1,4	1,8	0,1
--	------------	------------	------------	------------	------------

Ao analisarmos os dados apresentados anteriormente verificamos alguma similitude com os dados divulgados por Colôa (2003) num relatório publicado pelo Ministério da Educação, nomeadamente quanto à concentração de alunos com NEE no período do que era então considerada a escolaridade obrigatória (1.º, 2.º e 3.º CEB). Com o alargamento da escolaridade obrigatória ao ensino secundário é natural que, futuramente, a percentagem de alunos com NEE a frequentar este nível de ensino venha a aumentar. Ainda por comparação com os dados apresentados no referido relatório, observamos que o total percentual (5,5%) dos alunos que no AE estava ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro está próximo do valor percentual (5%) dos alunos identificados com NEE a nível nacional. Salientamos, ainda, que do número total de alunos identificados com NEE (85) no AE, dezanove eram apoiados em três unidades de apoio especializado: duas para a educação de alunos com multideficiência e uma de ensino estruturado para apoio a alunos com PEA. Parece-nos ainda importante referir que, no momento em que foram recolhidos estes dados, para além dos 85 alunos a serem apoiados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, estavam referenciados para avaliação mais dezoito alunos. Daqui decorre que parte destes alunos ou mesmo a sua totalidade poderá ser encaminhada para apoio no âmbito da educação especial.

Após esta breve caracterização do AE relativa à população discente, da sua distribuição por ciclos de ensino bem como do número de alunos que têm apoio no âmbito da educação especial, passamos a descrever o AE com base em dados constantes no REAEE. Segundo este relatório a taxa de transição no 1.º CEB, no biénio de 2007/2008 e 2008/2009, foi superior à nacional. No entanto, no mesmo relatório afirma-se que os resultados das provas externas no 4.º ano de escolaridade, no mesmo período de tempo, ficaram abaixo dessa média. A equipa de avaliação da Inspeção Geral de Educação, no mesmo documento, refere ainda que “a política de inclusão teve impacto na inexistência de abandono escolar” (REAEE, p. 3). Ao referirem-se especificamente

aos alunos com NEE, bem como aos alunos com dificuldades de aprendizagem, os relatores constataram que “são implementadas diferentes estratégias de diferenciação e apoio” (REAAE, p. 4). Especifica-se também que, por comparação com o ano letivo de 2007/2008, “relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, a taxa de sucesso aumentou (96,6%) relativamente ao ano anterior (91,5%)” (REAAE, p. 9).

Após este olhar mais alargado impõe-se percebermos melhor o contexto mais específico, ou seja, a escola do 1.º CEB em que as duas turmas consubstanciam a sua atividade diária.

Da Caraterização da Escola do 1.º CEB

A escola do 1.º CEB (ER) em que decorreu o nosso estudo é uma das mais antigas de Lisboa, iniciando a sua atividade em 1911, logo após a implementação da República. Até ao ano de 2002, ano em que lhe é dada a atual designação, teve diversas denominações e funcionou em diversos espaços físicos. Desde a sua fundação a abril de 2003 foi-lhe destinada parte de um convento. Num primeiro momento, a escola servia somente as alunas internas, passando mais tarde a receber também alunos externos de ambos os sexos. Independentemente da partilha de espaços, a ER tinha autonomia pedagógica e administrativa. É também em 2002 que se inicia o funcionamento do jardim-de-infância, passando no ano de 2003 a ocupar, construído de raiz para o efeito, o atual espaço. Devido à sua localização geográfica serve, simultaneamente, a população escolar de quatro freguesias da cidade de Lisboa.

Decorrente do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, conjuntamente com outras instituições escolares da mesma zona, a ER passa a funcionar segundo um “novo modelo de gestão e autonomia”, o que resulta na sua integração num agrupamento de escolas da zona em que está sediada. No ano letivo de 2006/2007, decorrente da reestruturação de alguns agrupamentos de escolas da zona, a ER passa a pertencer ao atual AE.

A ER funciona em regime normal com uma componente de apoio à família, no início da manhã e ao final da tarde. Tem também atividades extra curriculares das quinze horas e trinta minutos às dezassete horas e trinta minutos. No ano letivo de

2011/2012, a população escolar totalizava 323 alunos dos três aos doze anos, distribuídos por catorze turmas. Uma distribuição que detalhamos no quadro que se segue.

Tabela 9 Distribuição dos Alunos da ER por Idade e Ano de Escolaridade

Pré-escolar	Idade dos alunos	N.º de alunos	N.º de turmas
	Três anos	1	3
	Quatro anos	16	
	Cinco anos	49	
	Seis anos	4	
1.º CEB	Ano de escolaridade	N.º de alunos	N.º de turmas
	1.º ano de escolaridade	68	3
	2.º ano de escolaridade	72	3
	3.º ano de escolaridade	66	3
	4.º ano de escolaridade	47	2

Destaca-se que do total dos 70 alunos matriculados no pré-escolar três (4,2% do total) apresentavam NEE. No 1.º CEB, o número de alunos com NEE era de nove (3,5% do total). Assim, verifica-se que 3,7% (12) do total de alunos matriculados na escola apresentava NEE. Parece-nos importante reforçar que todos os alunos, tanto no pré-escolar como no 1.º CEB, considerados com NEE tinham apoio no âmbito do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Apresentada a escola onde decorreu o presente estudo, importa caracterizarmos cada uma das turmas envolvidas no mesmo.

Da Caracterização das Turmas

Iniciamos pela turma que codificamos com as siglas TA (turma do 1.º ano de escolaridade), referindo que o PCTA que nos serve de base para a referida caracterização é definido como um “instrumento de gestão (planeamento, execução e avaliação) do processo ensino aprendizagem dos alunos desta turma ao longo do ano letivo” (PCTA, 2011, p. 3). Este documento, segundo a professora que o elaborou, enquadra-se no

ponto 4 do Art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 e o seu objetivo é “contextualizar a realidade concreta da Turma A do 1.º ano de escolaridade, o currículo nacional” (PCTA, 2011, p. 3). A turma era constituída por 20 alunos com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, a maioria era do sexo feminino (12) e oito eram do sexo masculino

Com base no PCTA sublinha-se que as famílias pertenciam “à classe social média-alta, vivendo em condições satisfatórias tanto a nível económico como social e com um nível cultural médio” (PCTA, 2011, p. 12). No que se refere às habilitações académicas dos pais “45% das mães tinham estudos universitários, os restantes 55% têm entre o 9.º e o 12.º ano de escolaridade e 35% dos pais também tinham estudos universitários e 65% possuíam entre o 8.º ano e o 12.º ano” (PCTA, 2011, p. 12). Dos principais problemas a resolver apontava-se para: “(1) Falta de método e concentração nas tarefas propostas, (2) Crianças faladoras e agitadas e (3) Não cumprimento das regras pré-estabelecidas” (PCTA, 2011, p. 14). Como resposta a estes problemas são descritas as seguintes estratégias:

- Levar os alunos a participar na organização, criação e cumprimento de tarefas de modo a que sintam que têm algo de importante a desempenhar, tornando-os cada vez mais responsáveis pela vida escolar.
- Promover mais cooperação para poder gerir melhor alguns conflitos.
- Introduzir metodologias tais como o registo de comportamento, lista de tarefas, Assembleia de Turma, entre outros.
- Fazer semanalmente um balanço, com a criança, levando-a a refletir acerca do trabalho realizado, para que cada uma comece a refletir e a conhecer-se melhor e desta forma contribuir para a sua autonomia e autoconhecimento.
- Para que esta dinâmica tenha resultados positivos e ganhe particular importância a organização e gestão do espaço e dos materiais na sala de aula.
- As mesas de trabalho na sala de aula devem ser distribuídas de acordo com o tipo de trabalho a ser realizado (a pares, individuais, em grupo, ...) no momento. (PCTA, 2011, p. 14)

Um outro problema levantado relativamente aos alunos da TA é a frequência de dois alunos com “síntomas nucleares e associados identificados nos alunos com PEA”³⁶ (PCTA, 2011, p. 14).

É de salientar ainda que 2 alunos com condição de Perturbação do espectro do Autismo (PEA) têm apoio de docentes de Educação Especial em contexto de sala de aula e na Sala de Ensino Estruturado modelo Teacch. Neste contexto também têm apoio de Terapia da Fala e de Terapia Ocupacional. As características mais específicas destes dois alunos ao nível da sua funcionalidade encontram-se descritas no seu PEI em anexo. (PCTA, 2011, p. 12)

Quanto às estratégias relativamente a esta realidade somos remetidos para os PEI dos alunos. Nestes descrevem-se estratégias com o objetivo de mudança de comportamentos avaliados como desadequados, de pontencialização e desenvolvimento da comunicação sobretudo verbal, de apoio na realização da escrita e leitura e de desenvolvimento da autonomia nomeadamente no que respeita à execução das rotinas diárias em contexto escolar. Os processos de avaliação preconizados para os alunos desta turma são os nomeados no Despacho Normativo n.º 1/2005 e no Despacho Conjunto n.º 3/2008. Quanto ao domínio cognitivo, enquanto “apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades/competências” (PCTA, 2011, p. 38), são explicitadas as menções qualitativas e respetivos intervalos percentuais, como exemplificamos no quadro que se segue (PCTA, 2011, p. 38):

Tabela 10 Intervalos Percentuais das Menções de Avaliação

Menção qualitativa	Insuficiente	Quase Suficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Percentagem	0 – 44	45 – 49	50 – 74	75 – 89	90 – 100

Segue-se o domínio socio afetivo descrito como: “atitudes, comportamentos e valores” (PCTA, 2011, p. 38) e que contempla os seguintes parâmetros: “assiduidade, pontualidade, empenho em participar nas atividades da turma/escola/agrupamento,

³⁶ Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)

intervenção crítica construtiva, respeito pelas regras de funcionamento da turma/escola, respeito pelos colegas, professores e outros adultos presentes na escola, autonomia e responsabilidade, organização do material, cooperação entre pares e cooperação com adultos” (PCTA, 2011, p. 38). Relativamente aos instrumentos de avaliação e sua periodização, transcrevemos o quadro que se segue (PCTA, 2011, p. 39).

Tabela 11 Instrumentos e Periodização da Avaliação da Turma A

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO A UTILIZAR		PERIODIZAÇÃO				
		Diária	Semanal	Quinzenal	Mensal	Trimestral
Provas escritas					X	X
Provas orais		X				
Provas práticas		X	X	X	X	X
Registos de observação						X
Processo individual do aluno	X					
Fichas de avaliação diagnóstica	X					
Fichas de avaliação formativa					X	
Fichas de avaliação sumativa						X

São ainda definidas “situações especiais de avaliação” que dizem respeito a “situações especiais de avaliação existentes na turma (alunos com N.E.E.; alunos com um percurso próprio que envolve alterações no currículo, desfasamento entre o ano de matrícula e o nível de aprendizagens efetivamente realizadas, etc.)” (PCTA, 2011. p. 39). Aspeto em que se enquadra a avaliação dos alunos com condição de PEA, para os quais o PCTA especifica algumas das estratégias a utilizar e refere a medida educativa adequações no processo de avaliação, remetendo a sua explicitação para o PEI de cada um dos alunos.

Relativamente à avaliação dos alunos com condição de PEA e beneficiando os dois da medida de ensino relativamente à avaliação (adequações no processo de avaliação), na descrição da mesma constam em cada um dos PEI. Nas provas sumativas sempre que for necessário procederemos às adequações consideradas convenientes, tendo em conta o perfil comportamental e funcional de cada um dos alunos. Embora a forma de desenvolverem essa tarefa necessite de estratégias muito específicas que se enquadram numa metodologia, essencialmente cognitivo – comportamentalista, com base no trabalho de 1:1, as menções qualitativas serão as mesmas, assim como os intervalos correspondentes. Também será considerado outro tipo de instrumentos, como consta nos PEI. (PCTA, 2011, p. 39)

Ao recorrermos aos PEI dos alunos com PEA (PEIJ e PEID), para melhor compreendermos a operacionalização da medida educativa adequações no processo de avaliação, decorrente da aplicação do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, verificámos que o processo de avaliação dos referidos alunos remete para o racional definido para todos os alunos da turma. No entanto acrescenta que para os alunos com PEA poderão ser equacionados outros momentos de avaliação assim como outros instrumentos que concretizem essa avaliação. Também se diz que esses alunos poderão ter mais tempo para concretizar alguns produtos de avaliação e que esta tarefa poderá ser acompanhada por um adulto, sobretudo nos momentos de avaliação sumativa de modo a “atenuar os problemas de concentração e atenção do aluno facilitando a sua motivação e a permanência na tarefa, tendo-se algumas vezes que recorrer a estratégias de moldagem, desenvolvidas em trabalho de 1:1” (PEIJ, p. 5 e PEID, p. 5). Tanto num como noutro PEI pode ler-se que:

Este acompanhamento do adulto também ajudará o aluno a minimizar as poucas competências que denota relativamente a atividades de cariz mais escolar. Os testes das provas sumativas serão construídos tendo-se em conta os níveis de aprendizagem do aluno e as competências definidas no currículo específico individual, podendo ser completamente diferenciadas das dos seus pares de turma. Também poderão ser utilizados materiais didáticos que ajudem à concretização de alguns conteúdos. Independentemente dos momentos sumativos, o processo de avaliação será eminentemente formativo. Assim, o aluno será avaliado de forma contínua tendo-se em conta as diversas

competências que for denotando em diversos contextos de vida, sendo que a avaliação sumativa será mais uma fonte de informação para do processo de avaliação. Este será realizado por referência às competências definidas no currículo específico individual, sendo formalizado no final de cada período por relatório descritivo. Conjuntamente poderão ser usadas algumas fichas utilizadas para os seus pares da turma. No decorrer do processo de avaliação também teremos em atenção os momentos de autoavaliação e os *feedbacks* necessários à regulação das aprendizagens bem como das estratégias de ensino. (PEIJ, p.5 e PEID, p. 5)

Para além da medida educativa antes descrita, aos dois alunos foram aplicadas, de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, outras medidas educativas como: apoio pedagógico personalizado, currículo específico individual e tecnologias de apoio, esta última enquanto recurso ao nível da comunicação aumentativa. Para melhor caracterizarmos estes alunos recorreremos aos seus PEI. Assim o PEI do Diogo (PEID) refere que o aluno apresenta dificuldades de interação tanto com pares como com adultos, não mantendo o contato ocular. Apresenta bastantes fragilidades na área da linguagem oral, fazendo vocalizações nem sempre diferenciadas e apresentando ecolalia, a sua linguagem corporal é também muito pobre.

As suas interações são estabelecidas, eminentemente, por recurso à linguagem corporal (embora com alguma pobreza de expressão e de alteração de tónus) e expressões faciais, sendo que estas são por vezes acompanhadas por risos ou vocalizações de desagrado consoante o tipo de mensagem emocional e afetiva que quer transmitir. No entanto, mesmo quando recorre à linguagem corporal é frequente virar-se de costas ou rodar a cabeça quando mais próximo dos parceiros de relação. Alguns dias observa-se que o aluno responde de forma menos efetiva aos estímulos de relação, isolando-se e denotando alguma sonolência. Quando em atividade livre, nomeadamente nos pátios, a sua ação é essencialmente caracterizada por jogar ao lado dos outros e não com os outros. Quando a ação é mediada pelo adulto por vezes inicia interações com os pares mas rapidamente as abandona. Estas relações podem manter-se por mais tempo se o adulto funcionar como instrumento mediador da comunicação do aluno. (PEID, p. 3)

O aluno apresenta algumas estereotipias e comportamentos de ansiedade sobretudo quando os contextos de relação denotam mais estímulos tanto auditivos como visuais e/ou quando o Diogo não conhece bem os contextos de rotina e/ou não controla algumas mudanças que aí possam ocorrer.

Quando o contexto de relação é demasiado estimulante e/ou quando ainda não controla o mesmo nomeadamente no que respeita às rotinas que aí possam ocorrer, é frequente observarem-se algumas estereotipias dos membros superiores (*flapping*) ou mobilidade, com alguma ansiedade, em círculos fechados. Por vezes, estes comportamentos são acompanhados pela produção de vocalizações ou estalidos da língua. (PEID, p. 3)

Embora com pouca autonomia no que se refere à comunicação e resolução de problemas, o aluno é autónomo no que respeita às questões básicas de rotinas tanto pessoais como sociais e procede, com alguma facilidade, à generalização de aprendizagens. Perante atividades e/ou espaços de relação que o motivam manifesta as suas preferências, observando-se que os seus desempenhos aumentam significativamente, nomeadamente no que se refere à capacidade de decisão e mesmo aos níveis de produção.

No que se refere aos comportamentos de autonomia relativamente à mobilidade no contexto, integração de rotinas e regras o aluno apresenta boas competências. Inicialmente o aluno necessita de orientações orais que são decorrentes do pouco tempo em que ainda interage no novo contexto escolar. Parece-nos importante salientar que relativamente à escolha e manifestação de preferência por espaços (escolha de pátios), o aluno tem vindo a apresentar algum poder de decisão e iniciativa, com recurso à linguagem oral, para manifestar as suas preferências. (PEID, p. 4)

A sua atividade é muito mecanizada, salientando-se que o aluno esteve, durante algum tempo, exposto a modelos de intervenção de cariz essencialmente comportamentalista. Por este motivo, e segundo o PEID, toda a sua atividade se encontra muito dependente das diretrizes e orientações emanadas pelo adulto. No entanto o Diogo adere com facilidade às atividades propostas tanto no que respeita à literacia como à numeracia, realçando-se que a sua preferência se parece direcionar para as tarefas da área da matemática. Também se refere que o aluno apresenta alguns

problemas de posicionamento corporal e manipulação de materiais no decorrer das tarefas de mesa.

O aluno focaliza a tarefa e mantém a permanência na mesma até a terminar, quando se engana tenta corrigir o erro recorrendo de forma adequada à borracha, por vezes quando acaba deita a folha para o chão. No decorrer das tarefas o aluno nem sempre adota uma postura correta (encosta a cabeça à mão esquerda), utiliza o lápis com recurso à pinça trípode e não apoia convenientemente o braço direito na mesa. Parece-nos que o aluno apreende e generaliza com alguma facilidade aprendizagens relacionadas com as áreas mais escolares. Também se observa que o aluno dirige a atenção para alguns estímulos específicos de ensino dirigidos ao grupo/turma, manifestando interesse em participar e parecendo-nos querer manipular os mesmos materiais que os restantes alunos. (PEID, p. 4)

Quanto ao José podemos ler no seu PEI (PEIJ) que é um aluno que manifesta prazer no desenvolvimento de interações tanto com pares como com adultos, assumindo a iniciativa de iniciar relações. No entanto, os seus tempos de interação são muito reduzidos, à exceção dos momentos em que existem mediadores que o motivem, como por exemplo uma bola. A sua comunicação oral é reduzida, recorrendo a palavras isoladas para emitir mensagens. O aluno apresenta problemas em manter o contato ocular e dificuldades no que se refere ao toque corporal.

No decorrer das relações o aluno estabelece trocas e utiliza a comunicação oral, embora recorrendo a palavras isoladas e/ou frases simples. Observa-se que o aluno ainda tem dificuldade em manter o contato ocular quando está fisicamente mais próximo dos parceiros de interação, muitas vezes fecha os olhos ou baixa a cabeça. Também se observa que o aluno apresenta alguma reação negativa ao prolongamento do contato físico e/ou a alguns tipos de toque bem como a alguns sons, tapando os ouvidos. O aluno apresenta um bom humor, sendo os seus estados de espírito acompanhados por linguagem oral, corporal e facial abundante e adequada. (PEIJ, p. 2)

O José apresenta dificuldades em descodificar alguns estímulos de contexto, facto que aumenta as suas estereotipias. Por vezes tem dificuldade em controlar os seus comportamentos no decorrer das interações denotando alguns comportamentos de agressividade.

Parece-nos que nestes momentos o aluno manifesta alguma dificuldade em descodificar os diversos estímulos sociais e a diversa informação relacional que se estabelece na sala de aula. Também manifesta desagrado quando alguns colegas estão a desempenhar algumas tarefas e ele ainda está em situação de espera de orientação mais individualizada ou mesmo individual. O aluno apresenta algumas estereotipias (bater na cara, revirar os olhos e/ou fechar os olhos), e alguns comportamentos desadequados (beliscar, puxar o cabelo), quando em situação de ansiedade e/ou quando é contrariado pelo adulto. (PEIJ, p. 3)

O aluno não adere com facilidade às atividades propostas, manifestando no decorrer das mesmas pouca capacidade de atenção e dificuldade tanto em se centrar nos estímulos de ensino como em focar a própria tarefa. A regulação dos diversos profissionais para regular o aluno é imprescindível. Embora denote capacidades de trabalho em grupo não permanece nas tarefas o tempo suficiente para as terminar com sucesso.

Em situação de trabalho de 1:1, embora adira, rapidamente dá sinais de abandono (assumindo alguns comportamentos já descritos de choro, estereotipias com os membros superiores, fechar os olhos, etc.). No decorrer das tarefas procura incessantemente comportamentos sociais (orais e corporais) por parte do adulto feedbacks positivos, mesmo quando não desenvolve a tarefa e, ou a desenvolve de forma não solicitada. Em trabalho individual o aluno é pouco autónomo, embora fique sentado frente à tarefa revela tempos de permanência na mesma muito reduzidos. Relativamente ao trabalho de grupo (grupo reduzido), o aluno apresenta tempos de espera e manifesta bons níveis de compreensão e capacidade de espera pela sua vez. No entanto, tenta que a atenção recaia quase exclusivamente sobre si e, por vezes, desenvolve as tarefas de modo inapropriado porque quer abandonar as mesmas. (PEIJ, p. 3)

A autonomia no que se refere a aspetos básicos de higiene é frágil. No entanto o mesmo não se verifica relativamente à capacidade de autonomia quanto às restantes rotinas requeridas pela especificidade dos próprios espaços físicos.

No que se refere aos aspetos de autonomia, relativamente a atividades básicas, o aluno necessita que seja dada alguma atenção aos aspetos da

defecação, pois nem sempre controla a tempo as idas à casa de banho. Os aspetos de micção também ainda necessitam de alguma orientação do adulto nomeadamente motivando-o a utilizar as mãos durante o ato e inibindo alguns comportamentos de estimulação, que por vezes apresenta, quando as utiliza. No que se refere à alimentação, necessita um reforço permanente para a utilização da faca e do garfo, de modo a ser mais correta essa utilização. No que se refere aos comportamentos de autonomia relativamente à mobilidade no contexto, integração de rotinas e regras o aluno apresenta boas competências. (PEIJ, p. 3)

O PEIJ refere, ainda, que o José apresenta dificuldades em desenvolver, com sucesso, algumas atividades básicas de propedêutica bem como manipular os materiais necessários para o desenvolvimento das referidas tarefas.

Observa-se que o aluno apresenta algumas dificuldades ao nível da motricidade fina, manipulando os materiais de escrita com recurso à preensão palmar, não conseguindo manipular a tesoura e apresentando também dificuldades com outros materiais. Apresenta alguma dificuldade em cobrir superfícies e preencher traços, sendo necessário recorrer a estratégias de modelagem que o aluno, por vezes, recusa. (PEIJ, p. 3)

Caraterizada a TA passamos agora a descrever a outra turma que codificamos como TB (turma do 3.º ano de escolaridade). Salienta-se que é também o PCT que nos serve de base para dita caraterização. No Programa Curricular da TB (PCTB), assim como no PCTA, encontramos referências tanto à filosofia que lhe está subjacente como considerações gerais sobre a sua finalidade. Aspetos que são referenciados, como no caso da turma anterior, ao Decreto-lei 6/2001.

Esta reorganização curricular, portadora de potencialidades inovadoras, quando nas escolas se reúnam condições organizacionais, de formação, de liderança, de apoio externas e políticas, pode ser entendida como um modo mais versátil de ver o currículo. A desejável mudança, operada num quadro construtivista e à luz de um currículo de integração, exige alterações ao nível da organização da escola, da atuação dos professores, das equipas educativas, da gestão dos tempos, espaços e recursos, da planificação didática, da transversalidade de saberes e processos, da relação com outros parceiros educativos e da avaliação, como elemento regulador de ensino e da aprendizagem. (...) Do Projeto Curricular de Turma

também fará parte uma filosofia associada à valorização das aprendizagens experimentais, o uso de materiais pedagógicos, trabalhos de natureza exploratória, experimental e de investigação. (PCTB, 2011, p. 12)

Posteriormente refere-se a composição da turma que segundo o PCTB era constituída por 21 alunos, cuja média etária oscila entre os oito e os nove anos de idade. Também se explicitava que 13 são do sexo feminino e oito do sexo masculino. No que se refere às famílias e segundo um quadro apresentado no PCTB (p. 6), e mais especificamente no que se refere às habilitações académicas, salienta-se que 47,6% das mães tinham estudos universitários, as restantes 28,5% ao nível do ensino secundário, 9,5% ao nível do 9.º ano de escolaridade e as restantes duas mães uma tinha o 5.º ano de escolaridade e a outra o 4.º ano de escolaridade. No que se refere aos pais a percentagem com habilitações ao nível do ensino superior é a mesma que a das mães (47,6%), dos outros pais 23,8% possuem o 12.º ano de escolaridade, 9,5% o 9.º ano de escolaridade, enquanto que para um dos pais se assinala o 7.º ano de escolaridade. Para os restantes três pais não existe informação relativamente às suas habilitações académicas.

Posteriormente no PCTB salientam-se alguns alunos identificados como necessitando de uma atenção específica. Relativamente a dois desses alunos o PCTB identifica algumas dificuldades na aprendizagem e que por este motivo foram referenciados como necessitando de apoio socioeducativo. Destes dois alunos é dito que obtiveram no ano anterior uma “avaliação sumativa de «quase insuficiente» ” (PCTB, 2011, p. 10) e que um não conseguiu “acompanhar o currículo do 3.º ano” (PCTB, 2011, p. 10). Os problemas identificados centram-se todos nas condições dos alunos que, no PCTB (2011, p. 11), são descritos como apresentando: (a) “défice de atenção e concentração; dificuldades na leitura e escrita; fraco raciocínio e cálculo mental”, (b) acentuadas dificuldades de aprendizagem, mais evidentes em Matemática e Estudo do Meio”, (c) “pouca autonomia em trabalho individual” e (d) “défice de atenção e concentração”. As estratégias propostas no PCTB (2011, p. 11) são respetivamente: (a) “dar algum apoio individualizado. Articular com o encarregado de educação as estratégias a utilizar em casa”, (b) “apoio individualizado”, (c) recurso a estratégias que aumentem “a autoconfiança do aluno e incentivar a autonomia” e (d) “dar apoio

individualizado e orientar a sua atenção”. A professora refere de forma mais explícita dois outros alunos, referindo que apresentam NEE de caráter permanente.

Dois dos alunos, o L. e o R., estão abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, sendo crianças com características autistas. Estes dois alunos frequentam diariamente a sala de ensino regular e, uma tarde por semana, têm apoio especial (sessão de grupo) na sala Teacch. Na sala de ensino regular seguem o currículo e são acompanhados diariamente por um professor de Ensino Especial (no período da manhã) e por uma tarefeira contratada para o efeito. (PCTB, 2011, p. 10)

No que respeita mais especificamente ao processo de avaliação, são enumerados critérios relativos ao domínio cognitivo que é entendido como a “apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades/competências” (PCTB, 2011, p. 40). Ainda relativamente a este domínio é apresentado um quadro igual ao já apresentado anteriormente quando caracterizamos a TA (cfr quadro 11). Também neste se apresentam os intervalos percentuais correspondentes a cada uma das menções. Posteriormente é explicitado o que se entende pelo domínio socio afetivo, que é definido como o conjunto de “atitudes, comportamentos e valores” (PCTB, 2011, p. 40). A este domínio são atribuídos os seguintes parâmetros: “assiduidade, pontualidade, empenho em participar nas atividades da turma/escola/agrupamento, intervenção crítica construtiva, respeito pelas regras de funcionamento da turma/escola, respeito pelos colegas, professores e outros adultos presentes na escola, autonomia e responsabilidade, organização do material, cooperação entre pares e cooperação com adultos” (PCTB, 2011, p. 40). Num outro ponto, num quadro (PCTB, 2011, p. 41) que reproduzimos de seguida, são enumerados alguns instrumentos a utilizar bem como os momentos em que serão aplicados, para o desenvolvimento da avaliação pedagógica.

Tabela 12 Instrumentos e Periodização da Avaliação da Turma B

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PERIODIZAÇÃO					
	A utilizar	Diária	Semanal	Quinzenal	Mensal	Trimestral
Provas escritas					X	X
Provas orais		X	X			
Provas práticas (formativas)			X	X		
Registos de observação		X				
Outros (<i>especificar</i>) - Autoavaliação - Avaliação diagnóstica	SET/OUT					X

Quanto aos dois alunos com NEE é referido que, como acompanham o currículo da turma, serão sujeitos aos mesmos critérios de avaliação assim como se recorrerá aos mesmos instrumentos e momentos de avaliação. Acrescenta-se que na aplicação dos instrumentos de avaliação os alunos terão “apoio da professora de Ensino Especial e da professora titular” (PCTB, 2011, p. 41). Analisados os PEI dos alunos que constam como anexo ao PCTB e que codificamos como PEIR e PEIL, verificamos que tanto num como no outro é aplicada, com base no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, a medida educativa adequações no processo de avaliação, definindo-se algumas estratégias específicas comuns aos dois alunos.

É necessário prever outros momentos de avaliação, bem como acompanhar de forma mais individualizada esses momentos. Poderá recorrer-se a orientações verbais para que o aluno possa iniciar cada uma das subtarefas, bem como centrar a sua atenção no essencial das perguntas e permitir a anterior organização da resposta oralmente. Independentemente dos momentos sumativos, o processo de avaliação será eminentemente formativo. Assim, o aluno será avaliado de forma contínua tendo em conta as diversas competências que for denotando em diversos contextos de vida, sendo que a avaliação sumativa será mais uma fonte de informação para todo o processo de avaliação. No decorrer do processo de avaliação, também teremos em atenção os momentos de autoavaliação e os *feedbacks* necessários à regulação das aprendizagens, bem como das estratégias de ensino. (PEIR, p. 3 e PEIL, p. 4)

Para além da medida educativa adequações no processo de avaliação, antes referida, nos PEI dos dois alunos podemos constatar, também com base no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, o recurso à medida educativa apoio pedagógico personalizado e à medida educativa adequações curriculares individuais. Resta-nos agora descrever as características essenciais de cada um dos alunos segundo o que é referido em cada um dos seus PEI. No que respeita ao Rui e segundo se refere PEIR o aluno embora consiga acompanhar o currículo da turma necessita de um acompanhamento individualizado de modo a cumprir as tarefas com sucesso, denotando dificuldades ao nível da atenção e concentração. Também apresenta dificuldades em gerir de forma autónoma e adequada as interações tanto com adultos como com pares.

Observa-se que o aluno é mais proficiente no desempenho das tarefas, no entanto nem sempre adere às propostas feitas pelo adulto, necessitando de um acompanhamento muito individual para conseguir desenvolver as tarefas com sucesso. Observam-se algumas fragilidades de atenção e concentração, bem como de permanência, de forma autónoma, nas tarefas de tipo mais escolar. Embora o aluno tenha vindo a apresentar comportamentos de interação, tanto orais como corporais, mais adequados, ainda denota algumas fragilidades na regulação autónoma de comportamentos de relação, tanto com pares como com adultos, sobretudo quando ainda não conhece bem os seus parceiros de relação. O aluno ainda necessita de muita regulação externa e por vezes de *feedbacks* negativos para regular a sua atividade, essencialmente de relação. Ainda se observam comportamentos de oposição ao adulto e de interação conflituosa com os seus pares, mas estes comportamentos são regulados com alguma facilidade, com a ação do adulto e através de consequências positivas ou negativas, dependendo das situações. (PEIR, p. 2)

Refere-se também no PEIR que o aluno consegue, por imitação, integrar comportamentos mais adequados e generalizar esses comportamentos a outros contextos de relação, sobretudo quando integra, de forma clara, as regras propostas.

O aluno imita com alguma facilidade os modelos, pelo que o adulto pode potenciar a integração de comportamentos por parte do aluno, utilizando especificamente atitudes que sirvam de modelo ao mesmo. De qualquer modo observa-se que o aluno tenta mudar os seus comportamentos, cumprindo regras e participando de forma mais

adequada por referência aos diversos parceiros de relação e momentos específicos dessa relação, quando integra que as regras de relação se generalizam a todos os parceiros da mesma. (PEIR, p. 3)

No que se refere ao outro discente, salienta-se que o Luís também acompanha todas as áreas curriculares, de acordo com o definido no currículo da turma. No entanto, devido às suas condições psicobiológicas, apresenta alguma rigidez de pensamento sendo muito reativo a alterações de rotinas, facto que lhe cria alguns problemas ao nível da autonomia.

Acompanha a turma em todas as áreas curriculares, denotando competências nas áreas de literacia, numeracia e estudo do meio; o aluno escreve e lê de acordo com o que é exigido para a sua idade e por vezes até apresenta competências acima desse referente. No entanto, devido ao seu perfil comportamental, o aluno apresenta, por vezes, alguma rigidez de pensamento no desempenho autónomo das tarefas escolares. Em alguns momentos, o aluno apresenta alguns bloqueios para iniciar e/ou dar continuidade de forma autónoma a algumas tarefas, necessitando do apoio do adulto, seja para o incentivar e/ou reforçar de modo a ultrapassar essa limitação, seja para lhe introduzir algumas orientações orais que lhe permitam lidar com a resolução de problemas simples, como continuar a tarefa. (PEIL, p. 2)

O aluno apresenta limitações quanto à capacidade de tomar decisões e resolver problemas e nem sempre adere de forma espontânea às tarefas propostas. No que se refere às interações observa-se que têm havido progressos, conseguindo o aluno ser mais funcional no desenvolvimento de relações, tanto com pares como com adultos.

Algumas das suas limitações podem ser observadas no simples facto do aluno ter que resolver “o Problema” de uma determinada frase e/ou palavra não lhe caber toda numa linha. Embora estes comportamentos ainda se possam verificar, é de referir que o aluno tem denotado alguns progressos. Embora o aluno acate a decisão do adulto relativamente ao desenvolvimento de tarefas, a sua adesão às tarefas mais formais é ainda feita pelo sentido de obrigatoriedade introduzido pelo adulto. No entanto, observa-se que o aluno tem feito alguns esforços relativamente à iniciativa no decorrer das relações, sobretudo no que se refere às interações com os adultos. A capacidade de afirmar a sua identidade, a sua opinião e capacidade de decisão no decorrer das interações também se tem observado como mais funcional e é

desenvolvida com base em comportamentos de maior segurança e de diálogo/troca, tanto oral como corporal. (PEIL, p. 2)

Por vezes o Luís tem dificuldades em decodificar as mensagens dos outros, apresentando problemas em verbalizar conflitos internos. Este aspeto infere-lhe bloqueios à ação tanto no que respeita ao desenvolvimento de relações como de tarefas propostas. Segundo o PEI do aluno constata-se a existência de alguns problemas emocionais.

O seu humor é também mais aberto o que tem permitido, pela maior exposição do aluno, a observação e avaliação do funcionamento de algumas das suas componentes internas, com maior propriedade e objetividade. Continua a observar-se que o aluno apresenta algumas dificuldades em expressar as suas necessidades, sobretudo ao nível socio afetivo. O Luís apresenta alguma fragilidade na integração de conflitos emocionais, tendo dificuldade em verbalizar e vivenciar corporalmente, ou seja, desmontar e relacionar temporal e espacialmente essas situações de conflito (sobretudo ao nível interno, denotando-se progressos ao nível externo). O aluno apresenta alguns aspetos de fragmentação do pensamento, integrando com alguma dificuldade, e de forma pouco harmoniosa, percepções interoceptivas, tanto no que se refere a emoções como a necessidades (o que sinto/o que imagino). (PEIL, p. 3)

Caraterizadas as duas turmas bem como os alunos com NEE que as frequentam, passamos a descrever algumas das caraterísticas dos outros participantes neste estudo que, direta ou indiretamente, estão ligados por força das suas funções ao processo de avaliação pedagógica dos referidos alunos.

Da Caraterização dos Participantes do Estudo

Os participantes do nosso estudo foram em número de dez. A informação para a sua caraterização decorreu das entrevistas. Informação que foi organizada numa grelha de análise (cfr. anexo 7). Em primeiro lugar realçamos que alguns destes profissionais interagiam diretamente com as quatro crianças com NEE que integravam as turmas antes caraterizadas: duas docentes do ensino regular (DRA e DRB), uma docente de educação especial (DE), uma terapeuta da fala (PA), uma psicóloga (PB) e uma

terapeuta ocupacional (PC). Os outros participantes do presente estudo, embora não interagindo diretamente com os referidos alunos, foram considerados pertinentes devido às suas funções de direção e/ou coordenação: o diretor do AE (DA), a coordenadora do departamento do 1.º CEB (DB), o coordenador da equipa interdisciplinar (DC) e a coordenadora da ER (DD). Ainda referente às funções dos participantes, alguns acrescentaram, no decorrer das entrevistas, informação mais detalhada que se prende, sobretudo, com as funções desempenhadas. São disso exemplo a docente de educação especial que diz desenvolver trabalho “numa unidade de ensino estruturado de perturbação do espectro do autismo” (DE), o coordenador da equipa interdisciplinar que para além destas funções refere que é “professor de educação especial” (DC), ou seja que para além das funções de coordenação trabalha diretamente com alguns alunos com NEE, a coordenadora da escola que, para além da função de coordenação de estabelecimento, é “representante no conselho pedagógico das coordenadoras de estabelecimento” (DD) e a coordenadora do departamento do 1.º CEB que acumula outras funções como “dar apoio socioeducativo em duas escolas e, ultimamente, acumular também a coordenação de estabelecimento de uma das escolas” (DB).

No que respeita ao vínculo laboral constatamos que à exceção da terapeuta da fala que nos refere ter contrato laboral com a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental³⁷ (APPACDM), bem como da psicóloga e da terapeuta ocupacional que pertencem ao quadro da referida instituição, todos os outros colaboradores pertencem ao quadro do AE onde foi desenvolvido este estudo. Salienta-se que a DE desenvolve funções em regime de contrato anual e que os restantes participantes do estudo pertencem ao quadro de nomeação definitiva. Ao constataremos que alguns dos participantes no estudo não têm vínculos laborais com o AE como diz uma entrevistada: “eu trabalho para o agrupamento mas sou contratada pela APPACDM” (PA), parece pertinente explicar porque desenvolvem funções no referido AE. Segundo nos foi referido, algumas profissionais trabalham no AE “no âmbito de um protocolo de parceria com o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) da APPACDM” (PB). Protocolo baseado “num projeto... Uma parceria que é feita entre o Ministério e a APPACDM...” (PB). Assim, embora continuem “a pertencer à

³⁷ A Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental é uma Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos, de âmbito nacional. No site da APPACDM de Lisboa, fundada em 1962, pode ler-se que o seu objetivo essencial é “a promoção da integração social do cidadão com deficiência mental, a defesa dos seus interesses, a satisfação das suas necessidades e o contributo para o equilíbrio das suas famílias”.

APPACDM” (PC), as suas funções são de apoio a crianças com NEE matriculadas no AE. Intervenção que é possível “com base num protocolo do Centro de Recursos para a Inclusão que disponibiliza alguns técnicos específicos para trabalhar com os alunos com NEE” (PA). Segundo podemos ler num documento do ME (2007), este tipo de protocolos e consequente prestação de serviços surgem por incentivo do Ministério da Educação que a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 possibilita a sua criação. No citado normativo, no seu artigo 30.º denominado “cooperação e parceria”, os agrupamentos de escolas são orientados no sentido de estabelecerem “parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras (...)” (ME, 2007, p. 5) visando o desenvolvimento de diversas atividades relacionadas com o apoio aos alunos com NEE de carácter permanente.

Uma das tarefas dos profissionais dos CRI é o desenvolvimento de processos de avaliação, um mote que nos remete novamente para o discurso dos participantes deste estudo nomeadamente no que se refere à sua formação na área da avaliação pedagógica. Relativamente a esta questão verificamos a existência de uma grande diversidade de situações. Alguns dos entrevistados (DB, DRA e DRB) dizem nunca ter tido formação nesta área ou quando a tiveram, já após a formação inicial, esta foi muito residual: “na formação inicial não e na formação especializada foi muito residual... não tinha nenhuma disciplina virada para essa vertente” (DE). A justificação dada por uma das profissionais, para não ter tido formação relacionada com a avaliação pedagógica, prende-se com a antiguidade do seu curso inicial, como refere: “eu já tirei o curso há bastantes anos mas isso já evoluiu muito desde que eu tirei o curso... Na altura não havia uma cadeira específica sobre avaliação” (PC). Uma outra entrevistada diz que participou numa ação de formação no âmbito da avaliação, mas direcionada para a avaliação do desempenho dos docentes, acrescentando que na pós-graduação que frequentou na área da formação e gestão escolar abordaram algumas questões sobre a avaliação: “ mas era mais da escola não de avaliação dos alunos” (DD). Dos participantes que referem ter tido formação no âmbito da avaliação pedagógica, um deles (PB) refere ter tido essa formação, tanto no curso inicial como posteriormente no mestrado. Os restantes dois entrevistados (PA e DC) dizem que tiveram formação na área da avaliação pedagógica em mestrados e/ou ações de formação contínua. Por último, o diretor refere que no seu curso inicial desenvolveu um estágio em que as questões da avaliação eram centrais. Salienta ainda a frequência de uma pós-graduação

“muito ligada à gestão mas que teve algumas matérias sobre avaliação, mas mais de projetos do que de aprendizagens” (DA).

Embora a situação de formação na área da avaliação pedagógica seja muita distinta entre os entrevistados, todos foram unânimes em reconhecer o contributo da mesma para a melhoria das práticas de avaliação. Como é ilustrado pelas seguintes palavras: “para dar mais atenção a alguns aspetos da avaliação dos miúdos, talvez é bom sempre ter uma formação...” (DRA). Perspetiva consonante com o preconizado pela EADSNE (2008c), no relatório denominado - Processos de Avaliação Inclusiva: Questões-Chave para Políticas e Práticas. Uma das entrevistadas, colocando a ênfase na avaliação diagnóstica, considera que a formação é “fundamental! Fundamental para o trabalho que fazemos com as crianças que atendemos, baseado numa avaliação inicial... Eu acho que é muito importante basearmos o nosso trabalho numa avaliação” (PC). Outra entrevistada defende a mais-valia da formação no pressuposto de que esta lhe permitiria ter uma ação, nesta área, mais cuidadosa e com base em parâmetros de avaliação definidos *a priori*.

Saber os parâmetros, saber de que modo é que podemos... Porque se houvesse essa formação nós também na prática pedagógica teríamos mais cuidado na nossa prática pedagógica, porque teríamos que cumprir os objetivos que tínhamos proposto para no final avaliarmos esses parâmetros... Seria uma avaliação mais criteriosa (...) e não uma avaliação, como muitas vezes fomos forçados a fazer, uma avaliação sem parâmetros nenhuns, sem critérios. (DRB)

A ideia de avaliação que nos parece estar subjacente no essencial da unidade de registo, ou seja, o processo de avaliação pedagógica visto como um processo que visa a medição e a quantificação, é criticado por uma das entrevistadas ao defender que a formação na área da avaliação quanto às aprendizagens tem um impacto positivo, porque permite relativizar os processos de avaliação de cariz sumativo.

Como é que posso explicar... Embora as pessoas apresentem de início os critérios que vão utilizar as ponderações...o que eu percebo é que no fundo, no fundo as pessoas só ligam aos testes que os alunos... Não falo tanto no primeiro ciclo e aqui na nossa escola... Mas no fundo, no fundo as pessoas agarram-se muito aos resultados dos testes. (DD)

Enquanto as respostas anteriores enfatizam, seja para defender ou para criticar, os aspetos da avaliação mais relacionados com uma ideia de quantificação, outro dos entrevistados salienta a adequação dos instrumentos de avaliação. O coordenador do grupo interdisciplinar salienta a mais-valia das formações que frequentou, no sentido de o ajudarem a decidir, de forma mais correta, sobre os instrumentos de avaliação, nomeadamente no que respeita à sua adequação ao tipo de problemática.

Contribuíram não só para a escolha de instrumentos mais indicados para determinadas situações e relacionados com determinadas problemáticas... Como o saber aplicar determinados instrumentos como é o caso da ECA³⁸... Quando estive na faculdade de motricidade humana aplicámos a ECA para aprendermos a funcionar com esse instrumento. (DC)

Também no sentido de adequação dos instrumentos de avaliação a tipos de problemáticas, a docente de educação especial refere como importante o conhecimento mais sólido relativamente aos instrumentos. Esta participante no presente estudo salienta, ainda, a questão do conhecimento de diversidade de modelos no sentido de permitir maior adequação dos instrumentos. Esta entrevistada também refere que a formação ministrada tem mais em conta os conteúdos sobre as problemáticas que os alunos poderão apresentar, não as relacionando com modelos e instrumentos de avaliação.

Contribuía muito porque se calhar nessa disciplina ia... haveria uma contextualização teórica, haveria uma maior perceção do que é a avaliação de que processos é que pode seguir, talvez pudesse ter acesso a modelos diferenciados e ajustar à problemática... é sempre uma mais-valia porque a formação centra-se muito, por vezes, na problemática e em termos de avaliação não nos são dados materiais e

³⁸ A ECA-E, Escala de comportamento Adaptativo Escolar foi concebida para aplicação a uma população com problemas intelectuais e publicada em 1993 sendo da autoria de Nadine Lambert, Kazuo Nihira e Henry Leland, a «Adaptive Behaviour Scales-School» (ABS-S2) foi traduzida e adaptada para a língua Portuguesa em 1996 por Pedro Morato, Alexandra Dinis, Carmo Fernandes, Célia Alves, Paulo Gonçalves, Sandra Marques e Raquel Lima. A escala que tem sido objeto de diversas atualizações abrange sujeitos em idade escolar que podem ir dos 6 aos 18 anos de idade. Esta pode ser preenchida pelo observador direto, possibilitando também recorrer a terceiros que funcionam como informadores sobre os comportamentos do sujeito avaliado. A ECA-E permite ser referenciada à norma ou ao critério e baseia-se na avaliação de diferentes áreas de comportamento do sujeito tendo sempre como referência contextos específicos onde estes comportamentos se manifestam. O seu principal objetivo é a avaliação da independência pessoal e comunitária de sujeitos em idade escolar tendo-se como referência as competências e o seu ajustamento social que por inerência são as do sujeito avaliado. Como objetivos específicos podemos referir: a delimitação de áreas fortes e fracas, a identificação de indivíduos que manifestam performances abaixo da média quando comparadas com as performances dos seus pares, a possibilidade de acompanhar as evoluções após a intervenção e a avaliação do comportamento adaptativo para efeitos de estudos mais alargados e pesquisas.

instrumentos... é um pouco da nossa procura e depois é que realizamos uma avaliação com materiais que os colegas nos fornecem... mas às vezes podem não ser os mais adequados. É uma pouco “às cegas” que aplicamos mas não sabemos se a aplicação está correta. (DE)

Na unidade de registo anterior parece-nos estar subjacente o pensamento que defende um processo de avaliação pedagógica centrado em tipologias de problemas. Um sentido restrito do processo de avaliação pedagógica que se centra na deficiência e não numa visão desta enquadrada num sentido mais amplo de diversidade. Sentido contrário ao que defende a EADSNE (2008a, p. 6), quando afirma que “os mesmos princípios da avaliação para a aprendizagem aplicam-se aos alunos com e sem NEE”. O diretor do AE, embora defenda ser positiva a existência de formação na área da avaliação pedagógica, critica o desajuste que existe entre a formação ministrada e as práticas que são posteriormente exigidas no dia a dia das escolas.

Pode ajudar a sistematizar as nossas ideias; quem vai fazer essas formações se estiver distanciado das escolas absorve aquilo tudo de uma forma acrítica e depois quando chega à escola não sabe usar os instrumentos que eventualmente adquiriu. Quem está nas escolas e trabalha nas escolas sofre de outra forma; vai para essas formações e essas formações são sempre muito teóricas muito afastadas do terreno... Muito a falar, sobretudo são muito vagas e ministradas por pessoas que têm um grande afastamento das escolas. Isto cria-nos uma grande... Como é que posso dizer... Uma grande insatisfação, uma grande frustração... Há um divórcio entre o discurso da área das ciências da educação e as escolas e este discurso está-se a acentuar... Nomeadamente na área da avaliação. (DA)

Nesta linha de pensamento, mas colocando a tónica não tanto no afastamento entre os conteúdos privilegiados na formação e as práticas requeridas no dia-a-dia das escolas, mas num pressuposto de equilíbrio entre essas duas realidades, registamos a resposta da psicóloga. Esta profissional afirma que a formação que frequentou na área da avaliação “foi positiva... Mas em termos de práticas, só depois em contexto real é que se vão consolidando a utilização dos instrumentos em função dos alunos. Acho que foi uma mais-valia mas foi insuficiente...” (PB). Outra perspetiva foi avançada pela terapeuta da fala que destacou o distanciamento entre a formação ministrada e as

práticas instituídas nas escolas, mas no sentido de que essas práticas constituem um obstáculo para a inovação. Um obstáculo que não permite o desenvolvimento de algumas das perspectivas que são aprendidas durante a formação.

Falava-se, sobretudo, num modelo de avaliação ecológica... Não é muito o que é feito nas escolas. Portanto contribuiu para a minha formação pessoal e profissional, no entanto nos agrupamentos de escolas não é possível exercer a avaliação dessa maneira. Mas foi importante para a minha aprendizagem e para exercer funções noutros sítios, dentro da escola é complicado. (PA)

Ainda no que respeita à formação mas sobre o desenvolvimento de processos de inclusão, regista-se que quatro dos entrevistados dizem ter tido formação nesse âmbito seja na formação inicial (PB), seja em pós-graduações (DA e DE) ou, como explicita um dos participantes, na frequência de um curso de mestrado (DC). Ainda relativamente à formação na área da inclusão, a terapeuta ocupacional diz ter sentido necessidade de formação nessa área quando se iniciaram os protocolos entre os CRI e os agrupamentos de escolas, como refere: “tive formação específica... Tive algumas formações a que assisti... Colóquios, leitura e isso... Desde que soube que vinha para as escolas tenho tentado ir a tudo o que haja...” (PC).

Por último, pareceu-nos ainda importante perceber da experiência de cada um dos entrevistados relativamente ao trabalho com aluno com NEE. Assim, verifica-se que os profissionais que referem mais anos de experiência com alunos com NEE são os que estão formalmente vinculados ao CRI, 36 anos (PC), 11 anos (PB) e nove anos (PA). A profissional com mais anos de serviço destaca que a sua “experiência é de 36 anos, mas nas escolas só há três” (PC). Ainda quanto aos anos de experiência segue-se o coordenador da equipa interdisciplinar (DC), que diz ter oito anos de trabalho na educação especial. No que respeita às docentes do ensino regular a sua experiência é recente, de cinco (DRA) e três anos (DRB). Esta experiência é reportada aos anos com que trabalham com alunos com condição de PEA. Uma das professoras (DRB) acrescenta que também teve experiência quando esteve em funções de apoio educativo.

É esta há três... Não, não eu no apoio... Quando dei apoio há cinco anos - dei apoio três anos seguidos -, e nessas alturas eu apoiava

alguns meninos com NEE e alguns meninos só com necessidades, dificuldades de aprendizagem”. (DRB)

Existem duas outras entrevistadas que dizem ter três anos de experiência. Uma delas, a coordenadora da escola, remete a sua experiência para o tempo em que trabalha com “um aluno com trissomia 21, e é a primeira vez que o estou a fazer. Portanto é uma experiência de três anos” (DD). No que respeita à docente de educação especial, destaca que “a experiência, de três anos, está mais relacionada com perturbações da aprendizagem e a perturbação do espectro do autismo” (DE). Temos ainda a coordenadora do departamento do 1.º CEB que fala da sua experiência com alunos com NEE sem explicitar o número de anos. De modo geral, diz que essa experiência é coincidente com os anos em que, como docente do ensino regular, teve alunos com NEE que frequentaram as turmas que lecionou.

Experiência apenas relativamente aos alunos que fui apanhando durante os anos que fui lecionando... Os alunos que me iam aparecendo nas turmas... Eu tive essencialmente alunos com dificuldades de aprendizagem... Nos últimos dois anos que estive com turma tive dois alunos que eram da unidade de apoio à multideficiência. (DB)

Por último salientamos a narrativa do diretor que, embora referisse ter muitos anos de experiência no trabalho com alunos com NEE, assumiu que esse trabalho não se refere ao desenvolvimento de intervenções diretas.

Enquanto professor, não... Enquanto professor não porque eu, aulas, aulas, já não tenho há muitos anos. Agora a minha experiência com alunos com NEE integrados na escola é uma história que já tem 20 anos, muito mais e durante muito tempo ligado à multideficiência e depois os meninos que estavam nas escolas, alunos que estavam nas escolas com aquelas necessidades especiais, que o acompanhamento deles era feito quase... Era feito por professores itinerantes que tinham aquelas horas nas escolas e depois tudo isto foi evoluindo ao ponto a que chegou hoje... Nós fomos constituindo... Muito sensível, muito vocacionado, não é muito vocacionado... Eu não quero dizer isto desta forma... Não tem que haver agrupamentos vocacionados, as escolas têm que estar abertas às problemáticas que nos aparecem. Nós somos um agrupamento onde o aparecimento de crianças com as mais

variadas problemáticas não nos cria uma grande... Como é que posso dizer... Não nos deixa sobre tensão, nós já estamos recetivos... Já faz parte do dia a dia do lançamento do ano letivo, da organização do ano letivo a integração destas crianças. Isto não é um drama, isto já decorre da rotina do agrupamento. Aqui o mérito é das pessoas que cá trabalham, trabalham cá há muitos anos e outros que vieram mas foram-se integrando... São rotinas, portanto nós somos um grupo grande na educação especial. (DA)

A resposta anterior parece denotar uma liderança de escola aberta ao acolhimento de alunos com NEE. No entanto urge interrogarmo-nos se a aceitação destes alunos é sinónimo de uma organização que promove a inclusão e mais especificamente processos de avaliação pedagógica inclusivos, tal como temos vindo a assumir ao longo deste trabalho de investigação. A esta e outras interrogações tentaremos encontrar respostas com base na análise dos dados.

Capítulo VII

Análise dos dados

Do mesmo modo que, para falar de maneira ajustada do mar
é preciso tê-lo aplainado em todos os sentidos,
também para se exprimir na sua língua convém ter visitado todos os lugares.
Serres³⁹

³⁹ In Serres, M. (1993). O Terceiro Instruído. Lisboa: Instituto Piaget, p. 78

Neste capítulo procedemos à análise dos dados resultantes das diversas fontes de informação bem como à sua discussão. As fontes já descritas num outro capítulo foram codificadas como antes explicitado, o mesmo tendo acontecido com cada um dos participantes neste estudo. Os nomes dos alunos que surgem nas unidades de registo decorrentes das observações de sala de aula são fictícios. De modo geral, a primeira parte deste capítulo está organizado de forma a percecionarmos: (i) A importância dada ao processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE, (ii) Que significados atribuem os participantes ao conceito de avaliação pedagógica, nomeadamente no que respeita aos alunos com NEE, (iii) O que está estabelecido no Agrupamento de Escolas sobre o processo de avaliação pedagógica desses alunos, (iv) Como se organizam os diversos agentes para desenvolverem as orientações estabelecidas e (v) Que práticas emergem relativamente ao processo em causa.

Da Importância do Processo de Avaliação dos Alunos com NEE

O processo de avaliação pedagógica é incontornável no contexto educativo e pode mesmo ser encarado como o centro de toda a atividade escolar. Pese esta evidência, tanto teórica como prática, também se regista que, por vezes, este processo nem sempre é assumido como eixo central de outros processos, nomeadamente o da aprendizagem e o de ensino. No entanto, sabe-se que estes podem tornar-se mais eficientes quando (re)adequados pela informação recolhida nos diversos momentos da avaliação pedagógica, ação que pode (in)formar tanto alunos como professores bem como outros profissionais que desenvolvam a sua atividade em contexto educativo. Perspetiva defendida por todas as tendências que se manifestam nas conceções teóricas atuais mas que é, muitas vezes, contradita pelas conceções assumidas e práticas desenvolvidas nas escolas. Este contraste advém do facto de, algumas vezes, o desenvolvimento das ações de avaliação pedagógica ser caracterizado por rigidez e enfeudamento a abordagens socio educacionais que se centram em aspetos seletivos e de classificação. Sentidos divergentes que se verificam em diversos discursos dos participantes deste estudo e mesmo em documentos internos do AE analisados. Para além desta realidade verificamos que, relativamente aos alunos com NEE, alguns dos entrevistados desvalorizam o processo de avaliação ou referem-se-lhe no condicional.

Da Desvalorização do Processo de Avaliação

Quando o processo de avaliação pedagógica se observa ambíguo, relativamente à sua função de informar os processos de ensino e de aprendizagem, tende a ser ele próprio desvalorizado, com o argumento de que alguns alunos não conseguem desenvolver as aprendizagens requeridas no normal desenvolvimento do currículo. Em última análise, é o próprio processo de aprendizagem que é desvalorizado e ao mesmo tempo é o próprio currículo, em todas as suas dimensões, que é subvalorizado. Um currículo perspetivado segundo uma conceção demasiado fechada que se desenvolve em redor de um conjunto de matérias nucleares que, pressupostamente, os alunos têm de memorizar. As palavras que se seguem, expressas por uma das docentes do ensino regular, ilustram esta perspetiva. Discurso que desvaloriza claramente o processo de avaliação pedagógica quando estão em causa alunos que apresentam NEE:

Não é importante [a docente refere-se à avaliação dos alunos com NEE], porque a aprendizagem que eles vão tendo é diferente da aprendizagem dos outros miúdos. Porque aquilo que eles vão reter é inferior... Vá lá... Ao que aos outros vai ficando lá na memória... Vai ficando retido... É diferente. (DRA)

Como verificamos, a desvalorização do processo de avaliação assenta no argumento de que o processo de aprendizagem se restringe ao domínio de um conjunto de técnicas e capacidades assentes na memorização e na sua posterior explicação teórica. Ideia que sublinha o preconceito de que os alunos com NEE apresentam dificuldades que, à partida, os impossibilitam de desenvolverem determinado tipo de aprendizagens. Este argumento ao ser utilizado, essencialmente, por docentes do ensino regular é, em algumas narrativas, suavizado com um outro argumento, a sobrevalorização da ação de outros profissionais. Assim, a justificação para que o processo de avaliação seja desvalorizado é, no entender de alguns entrevistados, atribuída ao facto dos alunos com NEE serem acompanhados por outros profissionais. Como exemplo apresentamos o discurso de outra docente do ensino regular que diz que, no momento de avaliar, o foco são sobretudo os alunos que não apresentam NEE, porque estes estão a ser acompanhados por outros agentes educativos:

A minha focalização é sobretudo nos outros alunos porque sei que os alunos com NEE estão a ter acompanhamento e não é tão importante eu estar a avaliá-los. Embora os avalie também é com menos ênfase. (DRB)

As palavras anteriores indiciam que alguns professores se desresponsabilizam, para além do processo de avaliação, dos processos de ensino e de aprendizagem quando estão em causa alunos com NEE. Nesta linha de pensamento, o trabalho realizado com estes alunos é da responsabilidade dos docentes da educação especial e de outros profissionais que trabalham com eles. Posicionamento que pode limitar, no geral, as intervenções e, mais especificamente no que se refere ao processo de avaliação, o envolvimento colaborativo de alguns agentes educativos nomeadamente os docentes do ensino regular. Profissionais cujo afastamento é percecionado no discurso da terapeuta da fala:

Outra questão é que os professores do regular por vezes descartam-se das crianças com NEE e, portanto, nem sequer fazem parte da equipa... Demitem-se completamente dessas funções. (PA)

Outro argumento justificativo da menor importância dada ao processo de avaliação, quando estão em causa alunos com NEE, é o fator experiência. Variável introduzida pelo diretor do AE e que, embora se refira a contextos escolares posteriores ao 1.º CEB, nos parece importante realçar:

Sei que quando conseguimos que estes alunos tenham diretores de turma que têm a visão que nós entendemos que é a adequada para tratar destes assuntos e acompanhar estas questões, nós sabemos que isto é bem feito dentro dos conselhos de turma... Quando é alguém mais novo, menos exigente, com menor estatuto, até dentro da escola, tende-se a desvalorizar a avaliação destas crianças... Eu acho que se corre esse risco. (DA)

Na realidade, esta situação pode acontecer, em nossa opinião, em todos os ciclos de ensino, sempre que os docentes não encontram ao longo da sua vida profissional redes de apoio bem como formação contínua que lhes permita operacionalizar, de modo contextualizado, os princípios teóricos que, pressupostamente, aprenderam durante a formação inicial. Situação que pode levar a que os docentes não saibam como responder

às especificidades de determinados alunos, à diversidade e, com frequência, adotem um discurso de segregação. Uma desresponsabilização dos processos de avaliação pedagógica muitas vezes com o argumento de que, independentemente das aprendizagens que os alunos com NEE possam desenvolver, nunca serão sujeitos a retenções. Argumento que nos parece indiciar a influência de concepções que encaram o processo de avaliação pedagógica como um processo que apresenta uma forte componente de classificação e certificação:

É assim, a avaliação dos alunos com NEE é igual à dos outros, não tem é o mesmo peso... Está a perceber? No fundo, a esses alunos nós temos que dar a hipótese de eles continuarem... Eles vão segundo as suas capacidades, no fundo sem termos essa preocupação dessa avaliação tão formal da transição como se faz com os outros alunos. Nós sabemos que eles têm limitações e que elas têm que ser respeitadas. (DD)

Eu acho que tenho que ser muito mais exigente para com os outros do que para com os alunos com NEE. (DRA)

Esta perspetiva de pouca exigência, quando estão em causa alunos com NEE, está normalmente associada a baixas expectativas. Propósito que, por vezes, recorre aos princípios de flexibilidade e diferenciação/individualização como argumento, mas que na verdade indicia práticas que negam a efetivação desses mesmos princípios. As baixas expectativas relativamente às aprendizagens dos alunos com NEE limitam a própria ação, tanto dos docentes como de outros profissionais que trabalham com estes alunos, na medida em que podem ser desvalorizados momentos chave de recolha de informação potenciadora da identificação de novas estratégias de ensino, bem como de diferentes estratégias para aprender. Perante esta constatação salienta-se que são as próprias aprendizagens que são desvalorizadas, determinados conteúdos que, para os alunos com NEE, não são relevados como socialmente significativos. Pensamento que pode mesmo afetar ações de diferenciação pedagógica bem como a qualidade das adequações individuais. O facilitismo, quando confundido com atitudes de respeito pelas diferenças, pode obstaculizar o desenvolvimento de aprendizagens significativas e de valor acrescentado relativamente a todos os alunos independentemente da sua condição social, cultural, física e/ou cognitiva.

A desvalorização do processo de avaliação pedagógica tende a expor a desvalorização da reflexão e problematização das estratégias que podem facilitar as próprias aprendizagens dos alunos, no sentido da clarificação do que já aprenderam e do que podem vir a aprender. A tónica, que desconsidera e secundariza o processo de avaliação pedagógica relativamente aos alunos com NEE, abrange todos os tipos de avaliação. No entanto, como refere o coordenador da equipa interdisciplinar, são os momentos de avaliação sumativa que podem ser mais desvalorizados. Realidade que é expressa do seguinte modo: “No caso das NEE, preocupa-me mais a diagnóstica e a formativa... Do que propriamente a sumativa (DC)”. Esta narrativa parece enquadrar-se por um lado numa conceção de avaliação pedagógica restrita, centrada na valorização das dimensões de seleção e certificação, abordagem que aprofundaremos mais adiante. Por outro lado mais uma vez num olhar que subvaloriza as competências dos alunos com NEE.

De seguida passamos a apresentar outras narrativas que, embora não desvalorizem completamente o processo de avaliação pedagógica, quando estão em causa alunos com NEE, olham-no com algumas dúvidas. No entanto, continuamos perante discursos que, embora de outra forma, desvalorizam a ação de avaliação pedagógica. A diferença é que este processo é encarado no condicional, ou seja ele é mais ou menos desvalorizado dependendo de condicionantes, percecionadas por alguns dos participantes nesta investigação, que remetem direta ou indiretamente para as condições dos alunos que apresentam NEE.

Da Desvalorização do Processo de Avaliação no Condicional

Algumas narrativas recolhidas no decorrer das entrevistas, embora não desvalorizem o processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE, deixam antever níveis de importância que estão associados a determinadas condições como sejam: o tipo de problemática apresentado por estes alunos e/ou as dificuldades que possam denotar e que inerentemente decorrem dessa problemática. Este aspeto é ilustrado pelas palavras que se seguem e que foram proferidas por uma docente do ensino regular:

Eu acho que é pertinente avaliá-los, mas depende do tipo de problemática que o aluno tem... Depende até onde eles conseguem chegar e assim as nossas exigências não devem ser as mesmas dos outros alunos e eu tenho dificuldade em situar-me e saber se posso exigir mais desses alunos. Há, há diferenças. Porque são alunos que à partida têm... Como é que se chama... São alunos que à partida têm as dificuldades inerentes. (DRB)

Neste discurso é perceptível que o foco do processo de avaliação está centrado no problema diagnosticado ao aluno. Problema que, como verificamos, condiciona o próprio processo de avaliação pedagógica. Este deixa de ser um processo baseado na recolha de informação sobre as necessidades e barreiras, o que possibilitaria encontrar os facilitadores mais adequados para atenuar e/ou eliminar essas barreiras, para se transformar num processo que enfatiza os supostos defeitos dos alunos, as suas limitações e incapacidades. Ao estabelecer-se o foco da avaliação pedagógica nos defeitos do aluno e ao ancorar todos os processos posteriores no diagnóstico, na maior parte das vezes eminentemente clínico, tende-se a olhar para o perfil de aprendizagem do aluno como imutável. As suas dificuldades, como defende a coordenadora do departamento do 1.º CEB, são vistas como uma inevitabilidade:

Os alunos com estas dificuldades que nós consideramos com outro percurso têm características mais próprias... Apesar de haver no ensino especial, alunos que se aproximam do grosso da turma... Mas que têm aquelas condicionantes que os levam a ter a sua progressão própria e depois há os outros alunos que têm mesmo algumas características próprias de si que os diferenciam também em relação aos outros, porque têm determinado tipo de condicionantes, como por exemplo os autistas, os X Frágil... Cada um deles vai ter a sua própria progressão mas per si... De acordo com as suas próprias características e facilidades. (DB)

A narrativa anterior denota uma visão que se centra nas dificuldades associadas à problemática clinicamente diagnosticada. Rótulo que, em última análise, define toda a ação do aluno e condiciona o próprio processo de avaliação. Perspetiva que se foca nas dificuldades que, pressupostamente, decorrem da condição de deficiência do aluno e faz emergir, como centralidade do processo de avaliação pedagógica, o diagnóstico clínico. Desta forma, a avaliação pedagógica parece-nos, pelas narrativas recolhidas, poder restringir-se a um diagnóstico inicial que se apresenta, muitas vezes, como ponto de

partida e, ao mesmo tempo, de chegada de todo o processo de avaliação. Assim, também a informação fornecida pela avaliação diagnóstica, na maior parte das vezes restrita ao início do processo de ensino, tende a assumir um cariz classificativo. É um processo que, na opinião de alguns entrevistados, requer instrumentos estandardizados, constituindo-se a própria natureza desses instrumentos um elemento que pode condicionar o processo de avaliação pedagógica. Associada a esta ideia mantém-se como referência a condição do aluno, tanto no que respeita às aprendizagens como a outros aspetos do seu desenvolvimento. Condição, algumas vezes, vista como imutável:

Os testes que existem para a avaliação do desenvolvimento não são tantos quanto isso e portanto estar a utilizá-los todos os anos, não me faz muito sentido. Uma criança com NEE de carácter permanente não altera o seu perfil... Portanto, as áreas fortes e fracas não se alteram assim muito... Pode ter maior ou menor evolução. (PB)

De alguma forma, o processo de avaliação pedagógica, ao assentar em instrumentos normalizados, pode secundarizar os princípios da flexibilidade curricular e de diferenciação pedagógica. Para além disso, o facto da avaliação pedagógica se centrar demasiado nos referidos instrumentos pode restringir o tipo de informação que é recolhida pelos diversos profissionais. A tendência é centrar a recolha de informação em testes baseados na psicometria e focados numa ou noutra dimensão específica da condição intrínseca do aluno, na problemática, em última análise na condição de deficiência. Tendência que torna o processo de avaliação pedagógica, na sua essência, um processo desigual logo à partida. Prefigura-se um olhar que, para além de ter como base uma perspectiva psicométrica ancorada numa visão clínica, apela exclusivamente a instrumentos estandardizados e focalizados nas dificuldades e dimensões muito específicas da problemática que o aluno apresenta. Nesta perspetiva, como ilustra o discurso da terapeuta ocupacional, não se avalia para diferenciar, mas procura-se o diferente para avaliar:

Se calhar não posso utilizar o mesmo tipo de ferramenta que usamos em relação à trissomia 21 ou com outros que já estão numa área mais desenvolvida num PIT ou isso. (PC)

Como constatamos, alguns entrevistados parecem relacionar o tipo de problemática, bem como a sua complexidade, com o tipo de instrumentos concebidos especificamente, não para avaliar as aprendizagens dos alunos, mas para avaliar a abrangência de determinada deficiência. Assim, o processo de avaliação pedagógica apresenta, logo à partida, duas condições que parecem condicionar-se mutuamente: a condição de deficiência que o aluno apresenta e a especificidade de instrumentos que essa condição possa pressupostamente exigir. Aspetos que ainda parecem exigir acondicionamentos aos diversos ciclos de vida do aluno. Nesta linha de pensamento a avaliação pedagógica, para além de condicionada pela existência de maior ou menor número de instrumentos formais construídos especificamente para avaliar determinado tipo de deficiência, é ainda condicionada pelo facto desses mesmos instrumentos responderem ou não às exigências de avaliação que decorrem das necessidades inerentes a diversos ciclos de vida. Outro aspeto que, segundo os entrevistados, pode criar alguns obstáculos ao desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica são as limitações percecionadas ao nível da comunicação. Limitações que os alunos podem denotar e que decorrem, também estas, em parte, da sua condição, bem como da qualidade dos contextos de interação. Aspeto patente no discurso da coordenadora da ER que se refere explicitamente a um aluno com NEE que teve em sala de aula e a quem, no momento em que realizamos as entrevistas, dá alguns apoios:

Por exemplo o Miguel eu sei que ele aprende e fica lá tudo. Ele tem dificuldade é em exteriorizar... Eu consigo avaliar o Miguel! Sei perfeitamente aquilo que ele faz. Avaliar não é formalmente lá colocar o Muito Bom... É assim eu já tentei fazer ao Miguel [refere-se à avaliação] e é muito difícil não é... Eu já lhe tenho feito perguntas ao nível das letras... Se ele conhece... E ele conhece-as, porque ele diz oralmente. Algumas, ele também as escreve se eu mandar... Mas eu queria... Por exemplo, já tentei fazer uma ficha, mas ele sozinho não consegue, tem que ter uma orientação, não é!... Eu gostava de tentar perceber se ele sabe... Por exemplo, se ele disser a palavra “pai”, ele consegue escrever... Assim eu sei que ele sabe a palavra “pai”. (DD)

Esta entrevistada, por referência à comunicação expressiva do aluno, manifesta uma dificuldade que se prende com o desconhecimento de estratégias e instrumentos que permitam outras formas de recolha de informação decorrente do processo de avaliação pedagógica. Instrumentos adequados às características do

aluno, nomeadamente quando estão subjacentes formas de comunicação que se afastam do padrão habitual sobretudo ao nível verbal. Dificuldade que para além dos instrumentos de avaliação se pode alargar, nas palavras de uma das docentes do ensino regular, ao desenvolvimento das próprias interações no decorrer das atividades em sala de aula, logo à ação avaliativa:

O meu desafio é fundamentalmente, relativamente aos alunos concretos que eu tenho. Eu acho que as questões de comunicação são as mais complexas. Saber se eles percebem o que eu digo e eles estarem atentos ao que se diz, à compreensão e vice-versa, à compreensão que eu gostava de ter relativamente e muitas vezes... Muitas vezes, quando eu não consigo perceber ou não me faço entender... Por exemplo, estou a falar com o Rui, ainda hoje de manhã lhe estava a perguntar como foi o fim de semana e ele estava a falar que foi à praia e depois ele começa a baralhar tudo a dizer coisas que eu não estava a perguntar. A falar outras que eu não perguntei... E aí, em vez de ser eu a perguntar, sou eu a dizer coisas como por exemplo: Então foste com o pai? Foste com mãe? Dar orientações, de modo a dar a resposta àquilo que eu tinha perguntado. (DRB)

Esta dificuldade em avaliar os alunos quando estes apresentam limitações ao nível da comunicação parece-nos radicar no facto de constituir uma condição atípica ao nível da interação entre professor e aluno. Sabendo-se que o desenvolvimento de relações é incontornável no processo de avaliação pedagógica no que respeita às aprendizagens e que ocorre no ciclo de *feedback*. Neste sentido, para ilustrarmos melhor esta ideia, parece-nos importante descrevermos uma interação que registámos durante uma das observações que realizamos na turma A:

[Os alunos a pares recortam formas geométricas. Entretanto, a docente do ensino regular verifica que Luís está inativo]

Prof.de Ens. R – Luís, então o que se passa? Vamos lá recortar?

[Luís é um aluno que embora comunique oralmente, quando ansioso recorre sobretudo à comunicação facial e corporal. A professora não se apercebe que o Luís não tem tesoura. Assim pressupõe que a sua inatividade advém da dificuldade em recortar, por isso pede a outro aluno (Pedro) que ajude Luís.]

Prof. de Ens. R - Pedro ajuda o Luís.

[Entretanto Luís desvia o olhar da professora e encolhe os ombros. Este encolher de ombros não é percebido pela professora como um ato de comunicação que tenta transmitir-lhe que o seu problema não está na pressuposta dificuldade em desenvolver a tarefa proposta. Luís continua a emitir mensagens não-verbais, nomeadamente mexendo de forma descontrolada no estojo. No entanto é a mensagem verbal de Pedro que, sem explicitar o porquê de Luís não estar a trabalhar, faz com que a professora se aproxime dos dois.]

Pedro – Professora, eu já disse para ele cortar também...

Prof. de Ens. R. – Luís, o que se passa?

Pedro – Ele não tem tesoura! Eu já disse que lhe emprestava a minha...

Prof. de Ens. R – Ah é verdade... a tua tesoura está na caixa. Vai lá buscá-la.

[Luís levanta-se e dirige-se a um armário onde cada aluno tem uma caixa com materiais. Luís abre a caixa, mas regressa sem a tesoura. Em frente ao quadro, Luís balbucia algumas palavras impercetíveis. Encolhe sistematicamente os ombros e movimenta-se incessantemente de um lado para o outro. A professora não se apercebe porque vai ajudando outros alunos. É novamente Pedro que chama a atenção da professora para o comportamento de Luís que é eminentemente uma tentativa de dizer algo à professora.]

Pedro – Professora, o Luís não se senta!

Prof. de Ens. R – Luís, o que se passa? Vamos lá a acalmar!

[A professora dirige-se à caixa para ir buscar a tesoura, mas entretanto verifica que a tesoura do Luís não está na caixa.]

Prof. de Ens. R – Ah, a tesoura não está cá! Então Luís porque é que não disseste nada! Quem é que tem uma tesoura que empreste ao Luís?

[Luís, embora mais calmo, continua a encolher os ombros e direciona o olhar para a secretária da professora. Finalmente a professora descodifica a mensagem emitida pelo olhar de Luís e lembra-se que tinha guardado a tesoura na sua secretária.]

Prof. de Ens. R. – Já me lembro Luís, eu é que tenho a tua tesoura. Está na minha secretária. Vai lá buscá-la. (OSA)

Na observação anteriormente descrita verificamos a necessidade, relativamente a alguns alunos, dos docentes e outros profissionais terem em atenção outro tipo de comunicação para além da comunicação verbal. Independentemente desta realidade acresce a necessidade, como verificamos na observação anterior, do ato comunicativo ser relacionado com contextos específicos e concretos de interação. Assim, as dificuldades anteriormente referidas pela docente (DSB), mais do que radicarem na capacidade de elaborar um sistema de questionamento que efetive o processo de avaliação pedagógica, referem-se sobretudo à necessidade desse processo remeter para tipos de comunicação que apelam, ainda mais, à importância do contexto concreto de interação. Nestes casos parece-nos pertinente não se desvalorizar a necessidade de serem equacionados, relativamente ao processo de avaliação pedagógica, diferentes estímulos bem como diversas formas e instrumentos de avaliação pedagógica. Sistema de avaliação que facilite as respostas às questões, assim como a resolução de problemas referimo-nos, por exemplo, à utilização de estímulos não-verbais e à inerente descodificação de mensagens também não-verbais. Como verificámos, quando os alunos apresentam problemas de comunicação, os docentes e outros profissionais, para além de sentirem dificuldade em avaliar o que efetivamente os alunos aprenderam, manifestam constrangimentos relativamente à forma como avaliar esses alunos e aos instrumentos que poderão utilizar. Preocupação que pode alargar-se aos instrumentos de planificação, outra condicionante do processo de avaliação pedagógica que, no caso específico explicitado pelas palavras de uma das docentes do ensino regular que entrevistamos, se relaciona com o tipo de programa que é elaborado para o aluno:

Eu acho que é muito difícil [sorriso]... É assim, só há necessidade, desde que eles façam parte, estejam a seguir o mesmo currículo, estejam a trabalhar os mesmos itens que os outros alunos. Eu tenho que me servir dos exemplos que tenho... Entre o Luís e o Rui, o Luís faz muito mais sentido avaliá-lo porque ele consegue seguir o currículo embora com algumas dificuldades mas acho que são inerentes à problemática dele. É pertinente avaliá-lo. (DRB)

Neste caso, a importância dada à avaliação pedagógica é aferida pelo menor ou maior afastamento do PEI, do currículo desenhado especificamente para o aluno, relativamente ao currículo da turma. Uma visão do processo de avaliação pedagógica que não entrosia numa dinâmica de reflexão mais ampla sobre o sucesso escolar dos

alunos com NEE. Uma ação que se dissocia do processo de aprendizagem e não se assume como um meio que pode ajudar o reequacionamento do processo de ensino. Não havendo este entrosamento com os processos de ensino e de aprendizagem, é o próprio processo de avaliação que é desvalorizado. Logo, a informação que dele resulta tende a ser pouco eficiente para a (re)definição de estratégias de ensino que respondam às necessidades dos alunos. Nestes casos, normalmente, a informação recolhida serve, sobretudo, para delinear percursos escolares e inerentes programas de intervenção mais restritivos. Situação que por vezes não é aceite pelos encarregados de educação o que faz com que, na opinião do diretor do AE, estes sejam vistos em si mesmo como um obstáculo que condiciona o desenvolvimento do próprio processo de avaliação pedagógica:

Tendo estes recursos todos na escola não faz sentido nenhum, rigorosamente nenhum que se defina para uma criança ou um jovem determinados objetivos que se dê logo esses objetivos, propostos por todos, aos pais e que estes tenham a possibilidade de dizer sim ou não, não tendo nenhuma responsabilidade pelo facto de dizerem sim ou não. Os pais deviam ser mais responsabilizados, se definimos um percurso escolar para um aluno, tens competência... E houve diálogos com o pai e muitas conversas, foi dito... A solução é melhor esta é melhor aquela... Mas os pais estão irredutíveis porque eles sabem que no fim dizem sim ou não e se disserem não, tudo aquilo que a escola fez, tudo aquilo que os técnicos fizeram é desautorizado naquele momento. Não serve rigorosamente para nada. Isto acontece por uma questão legal... Se o pai discordar, não há percurso nos termos em que a escola o definiu. A escola está desautorizada, como está também em muitas outras situações. Há um aluno que reprova sistematicamente a matemática, apesar dos apoios, disto e daquilo, mas o pai entende que ele deve continuar por ali e não se deve redirecionar o seu percurso escolar. A escola desgasta-se e gasta recursos a gerir este tipo de situações. (DA)

Sabemos que o processo de avaliação pedagógica assume muitas vezes, para além da sua vertente certificativa, uma vertente de informação aos encarregados de educação. No entanto, estes nem sempre são vistos, pelos diversos agentes educativos, como parceiros de pleno direito nesse processo.

Outro conjunto de condicionantes decorre das políticas assumidas pelo agrupamento de escolas. Numa organização como a escola, as práticas desenvolvidas e

as atitudes a elas implícitas costumam estar, direta ou indiretamente, relacionadas com as políticas da própria organização escolar. Como explicita a coordenadora da ER, a desvalorização do processo de avaliação pedagógica decorre e/ou é aditada pelo tipo de orientações emanadas pelos diversos órgãos diretivos. No caso específico da narrativa que apresentamos de seguida, estas orientações procedem do conselho pedagógico:

Ao nível do agrupamento isso não se fala muito... Até porque eles [elementos do conselho pedagógico] tiraram os alunos com NEE das metas expetáveis (do levantamento estatístico que é feito ao nível do agrupamento)... É assim, foram determinadas metas expetáveis para os alunos, para todas as turmas, por período... Mas os alunos com NEE não entram nessa contabilização. Eles entenderam retirar os alunos com NEE dessa contabilização. Eu nem sei bem porque é que isso aconteceu. O que sei é que tentámos [conselho de docentes da ER] dizer que isso não fazia grande sentido uma vez que os alunos estão integrados na turma e têm o seu sucesso dentro daquilo que vão desenvolvendo... Portanto, dentro das capacidades que eles têm e dentro daquilo que é determinado para eles. Ou seja, como estas metas são metas de sucesso, eles também têm o seu sucesso... Mas eles acham que esses alunos não devem entrar nesta estatística. Quando digo eles, refiro-me ao conselho pedagógico e quando digo nós refiro-me ao primeiro ciclo. (DD)

Do discurso anterior parece-nos emergir alguma ambiguidade e mesmo desvalorização relativamente à utilização da informação do processo de avaliação pedagógica quando estão em causa alunos com NEE. Posicionamento que nos parece radicar não só da relação estabelecida entre o processo de avaliação pedagógica e a aferição do sucesso escolar do próprio AE, como do próprio significado que é dado ao conceito de aprendizagem, bem como de sucesso e, por inerência, da importância conferida à monitorização dos resultados do processo de avaliação pedagógica que é realizado no AE, no que respeita aos alunos com NEE. No entanto, a desvalorização da avaliação pedagógica dos alunos com NEE parece-nos ser assumida à revelia das próprias orientações respeitantes a esse processo produzidas no AE. Esta nossa leitura advém do facto de verificarmos que o GAA remete todo o processo de decisão, nomeadamente o respeitante ao processo de avaliação dos alunos com NEE, para as adequações que poderão ter sido definidas nos PEI:

Em relação aos alunos com Necessidades Educativas Especiais deverão estar sempre presentes as orientações constantes nos Programas Educativos Individuais dos mesmos. (GAA, p. 2)

Neste sentido, a monotorização ao desvalorizar o processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE parece não ter em conta as evidências longitudinais, o valor acrescentado, relativamente aos progressos de todos os alunos, desvalorizando o sucesso e/ou ignorando o insucesso de alguns desses alunos. O processo de avaliação pedagógica é um exercício de compreensão dos esquemas de ação e pensamento de todos e cada um dos alunos individualmente e, porque pretende desenvolver aprendizagens de qualidade e em última análise a qualidade educativa e o sucesso do AE, é o melhor processo de promoção do sucesso dos alunos.

Em síntese: Algumas narrativas desvalorizam o processo de avaliação pedagógica relativamente às aprendizagens quando os sujeitos dessa avaliação são os alunos com NEE, sobretudo se a referência for a avaliação sumativa. Uma desvalorização que se alarga à utilização da informação para a regulação institucional, que é obtida pelo processo de avaliação pedagógica. No geral, os argumentos gravitam em torno da dificuldade desses alunos acederem ao desenvolvimento do currículo comum ou, noutra dimensão do discurso, da inexperiência de alguns professores. Outros entrevistados, não desvalorizando completamente o processo, inferem-lhe, para a sua consecução, algumas condicionantes que, direta ou indiretamente e de modo geral, emergem da condição de deficiência dos alunos, mas que também podem assentar no tipo de instrumentos disponibilizados, por referência a determinado tipo de deficiência. A ação dos encarregados de educação também pode ser encarada como um obstáculo que pode condicionar o processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE.

A realidade antes narrada parece-nos inferir pertinência à necessidade de percebermos qual ou quais os significados atribuídos, pelos diversos participantes neste estudo, ao conceito de avaliação pedagógica.

Dos Significados Dados ao Conceito de Avaliação

Pela complexidade do processo e multiplicidade de teorias, tendem a emergir diversas abordagens do conceito de avaliação pedagógica. Por este motivo tentamos

compreender que significados atribuem os diversos entrevistados a esse conceito. Aspeto que nos parece primordial para, posteriormente, entendermos outros fatores inerentes ao ato de avaliação pedagógica dos alunos com NEE. Entre as diversas abordagens possíveis temos presente que existe uma tradição amplamente arraigada de recorrer aos processos de avaliação pedagógica como forma de selecionar e fazer emergir os alunos mais capazes. Esta perspetiva que acentua, na maior parte das vezes, uma vertente de avaliação essencialmente classificativa e de medida é também percecionada em alguns discursos dos participantes neste estudo. Ainda por referência às narrativas desses participantes, também se percecionam abordagens que colocam a tónica na congruência estabelecida entre objetivos definidos e desempenhos dos alunos. Outras narrativas acentuam o julgamento de alguns profissionais vistos como especialistas e, por fim, salienta-se a perspetiva que encara a avaliação enquanto uma rede de interações complexas, eminentemente relacionais e com significados multidimensionais. Por um aspeto meramente organizativo, num primeiro momento, abordaremos as narrativas que se encaminham no sentido de atribuir ao conceito de avaliação pedagógica um significado eminentemente classificativo e de medida.

Da Avaliação Pedagógica como Medida

O processo de avaliação pedagógica enquanto ato que pretende medir as aprendizagens é também relatado por alguns dos participantes neste estudo. Dimensão da avaliação que nos remete, essencialmente, para a certificação. Aspeto que nos apreça patente nas palavras do coordenador da equipa interdisciplinar e da docente de educação especial:

A avaliação no final do ano é para se perceber quais foram as competências adquiridas, a evolução de todo o processo educativo do aluno ao longo do ano. (DC)

A avaliação relativamente à aprendizagem permite que se objetive num documento em que patamar o aluno está... Dos vários níveis de desempenho que ele possa ter em que patamar é que o aluno está, então partimos daí e nós temos consciência se a intervenção está a ter sucesso se não. (DE)

Para além deste sentido de certificação, da análise dos diversos discursos dos entrevistados, nomeadamente de uma das docentes do ensino regular e do diretor do AE, emergem narrativas no sentido da avaliação enquanto ação que tem por principal objetivo medir os desempenhos dos alunos, com base na hierarquização de classificações, de medidas:

Avaliação, no fundo, é escalonar... Dentro de cada parâmetro pôr uma ordem, por uma escala. Portanto ao avaliar eu sei se atingiu, não atingiu, está longe de atingir. (DRB)

Eu tenho um ponto de partida que avaliei... Eu tenho um ponto de chegada que avaliei e tento medir qual foi a mais-valia disto. (DA)

Normalmente, aliada a esta visão está o pensamento de avaliação e medição enquanto conceitos inseparáveis. Essencialmente o que se pretende é verificar o domínio dos assuntos abordados pelos professores e dos objetivos progressivamente mais amplos, definidos por estes para determinado programa. A aprendizagem é avaliada como a capacidade dos alunos memorizarem e reproduzirem os esquemas de ação difundidos pelos docentes. Processo que apela, quase sempre, à ideia de medição do saber, ao processo de avaliação enquanto ato classificativo e de seleção. Este exercício da avaliação pedagógica, enquanto medida ou atribuição de um número resultado de uma média aritmética assenta, por vezes, na crença de que uma menção quantitativa exprime, com maior justiça, o valor do aprendido. Pensamento que defende que, assim, mais facilmente se conseguem estabelecer comparações entre alunos e, com base em sucessivos processos de validação, se possibilita a generalização a outros alunos, pressupostamente com as mesmas características. Esta ideia de processo de avaliação pedagógica tende a desvalorizar a relação entre este processo e os processos de ensino e de aprendizagem, bem como o desenvolvimento dos próprios programas. Como atestam as palavras da psicóloga, é um processo de avaliação que se identifica mais com o interesse em atestar as dificuldades: “As avaliações, muitas vezes, atestam as dificuldades dos alunos e, às vezes fica-se por aí” (PB).

O processo de avaliação pedagógica, quando demasiado centrado nas dificuldades dos alunos, normalmente assume como principal objetivo equacionar respostas de remediação demasiado fragmentadas. Respostas que têm como fim

específico a colocação dos alunos em programas, também eles específicos e restritivos. Este tipo de respostas radica no pressuposto de que estes programas respondem a determinado perfil de desenvolvimento, perfil definido por uma avaliação diagnóstica inicial, muitas vezes também ela de índole meramente classificativa. Processo de avaliação pedagógica pouco relacionado com os próprios contextos de aprendizagem dos alunos. Processo que não encara o aluno como uma entidade complexa que é produto e produtor de interações, condicionadas pelos contextos em que estas ocorrem; crítica que é assumida pela psicóloga que entrevistámos:

Toda a gente fala do modelo biopsicossocial... A verdade é que, embora as pessoas tenham mais em conta ou tentem ter mais em conta... Na prática ainda ficamos muito num modelo clínico das avaliações e não se dá o devido valor à avaliação que é feita em contexto, à avaliação que é feita de outras áreas do desenvolvimento e do comportamento adaptativo que é tão importante nos alunos com NEE. Embora eu ache que estejamos a caminhar nesse sentido, embora o que me pedem muito são as avaliações de desenvolvimento... Normalmente quem me faz esses pedidos são os professores de educação especial. (PB)

O modelo psicométrico radica na crença de que toda a aprendizagem se traduz num número confundindo-se, muitas vezes, a medida com o próprio desempenho do aluno e que este, em resultado de uma avaliação de índole clínica, traduz a própria condição de deficiência de dito aluno. Perspetiva de avaliação que se centra, muitas vezes, nas características cognitivas dos alunos. Características que se tentam medir e, a partir do resultado obtido, descrever e classificar comportamentos algumas vezes prevendo, antecipadamente, o êxito ou o fracasso escolar. Dimensão também patente noutra excerto narrativo da psicóloga:

Continua a ficar-se muitas vezes preso ao relatório da psicologia que diz que o aluno tem o QI x ou que tem abaixo... E portanto não se vêem outras áreas, outros potenciais, não se lhes dá outro peso que se deveria dar. (PB)

Assim, os resultados da avaliação pedagógica raramente são utilizados para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Deste modo, é o próprio processo de avaliação pedagógica que se denota pouco eficiente na produção de informação que

permita reequacionar novas estratégias que possibilitem ao aluno aprender mais e melhor. É um processo que, algumas vezes, é externo aos próprios contextos de vida do aluno e que, ao atestar incapacidades e limitações, se presta mais a eleger o aluno para respostas específicas do que o contrário. Este é, muitas vezes, o único objetivo do processo de avaliação pedagógica. Um objetivo que apela a processos de avaliação referidos como mais formais e funcionais. Os primeiros são teoricamente vistos como desenvolvidos por profissionais externos aos contextos de vida dos alunos e assentes em perspetivas essencialmente clínicas e de medição; quanto aos segundos, normalmente encaram os problemas identificados como sendo de cariz eminentemente patológico e têm como principal objetivo o desenvolvimento de programas, equacionados para determinada categoria de alunos. Categorias que são elas próprias encontradas com base em processos de avaliação pedagógica meramente classificativos e categorizadores:

Portanto, alguns alunos que eu já conhecia foram avaliados fora do contexto do agrupamento e depois essa avaliação tem sido atualizada, mas mais de uma forma funcional do que formal. (PB)

Para além da perspetiva quantitativa para que aponta o recorte discursivo anterior, mais uma vez estamos perante a ideia de que a avaliação pedagógica não é equacionada como uma mais-valia para eleger respostas para determinados alunos, mas o contrário. Linha de pensamento que, ao defender a elaboração de programas específicos assentes em processos de avaliação baseados na classificação e categorização, desloca o objeto de avaliação do aluno para o próprio programa, estabelecendo o foco da avaliação pedagógica na relação encontrada entre objetivos definidos e desempenhos dos alunos.

Da Avaliação Pedagógica como Relação Congruente entre Objetivos e Desempenhos

A avaliação pedagógica perspetivada como relação congruente entre objetivos e desempenhos é uma conceção do processo de avaliação que decorre de um pensamento convencionado e normalizado sobre determinada realidade, normalmente com base nos registos efetuados em grelhas construídas para esse fim. Perspetiva que ao pretender,

essencialmente, certificar o nível de aprendizagem dos alunos evidencia uma linha de pensamento em que domina a preocupação de que o professor detenha determinado saber científico transmitindo-o aos seus alunos para que estes o retenham e, posteriormente, o consigam reproduzir o mais fielmente possível. É um saber, como concretizam as palavras de uma das docentes do ensino regular, normalmente visto como prescrito por determinado programa de ensino e cujo sucesso é aferido pela medição da capacidade do aluno atingir, ou não, os objetivos definidos no dito programa:

Avaliar é definir os parâmetros ou os objetivos que os meninos têm que atingir, as competências que os meninos têm que atingir e escaloná-los nesses parâmetros. Chegaram lá na totalidade? Será que estão a meio? Será que ainda estão muito atrás? (DRB)

Se no ponto anterior referíamos a valorização do fator quantitativo e de medição como forma de comparação entre alunos, em princípio com as mesmas características, pelo sentido última unidade de registo percecionamos que esta ideia é relegada para segundo plano. Agora o racional assume como central uma abordagem de classificação, de quantificação, enquanto verificação da capacidade do aluno atingir os objetivos anteriormente definidos. É um significado de avaliação pedagógica em que está subjacente um quadro concetual eminentemente comportamentalista. As dificuldades detetadas na relação, entre objetivos e desempenhos, remetem para respostas por vezes como: dar mais tempo para aprender, repetir mais vezes, simplificar as tarefas, etc. O processo de avaliação pedagógica assume-se como um sistema criterial que é, por sua vez, referência do próprio ato de avaliação bem como das próprias aprendizagens. Aqui o termo de comparação deixa de ser os outros alunos para passar a ser os próprios critérios, na medida em que estes permitem verificar, para além da capacidade de reprodução dos conteúdos ministrados, a validade dos próprios objetivos a eles associados. Para além disso, como percecionamos no discurso da docente de educação especial, a avaliação pedagógica, baseada em determinado programa e desenvolvida enquanto relação entre objetivos pré-estabelecidos e o desempenho dos alunos, tende a desenvolver-se num período pré-definido e temporalmente delimitado:

Avaliação é ter consciência, ao longo do período, do desempenho do aluno em cada momento de acordo com os objetivos e competências definidas para ele. (DE)

Assim, mesmo quando elaborado com base nas características específicas de determinado aluno, é o próprio currículo que é construído numa perspectiva de medição. Com base neste pensamento o ato de avaliação pedagógica pressupõe que os objetivos devem ser definidos de forma sistemática e sequencial, com base nas expectativas dos diversos profissionais que se responsabilizam pelo programa de determinado aluno. A avaliação pedagógica, enquanto verificação da consecução dos objetivos definidos para os alunos é, como confirmam as palavras do coordenador da equipa interdisciplinar, o próprio currículo enquanto instrumento de avaliação numa perspectiva de medição: "Avaliar é perceber, dos objetivos delineados no seu PEI, o que foi atingido, particularmente nos alunos que têm CEI" (DC).

O discurso anterior relativamente aos alunos com Currículo Específico Individual (CEI), ou seja, alunos com um tipo de currículo que, em teoria, se afasta mais do currículo comum da turma parece acentuar um processo de avaliação pedagógica que, por enfatizar mais os resultados do que os processos, é paralelo ao processo de aprendizagem bem como ao processo de ensino. Avaliação pedagógica que, só por si, não produz informação clarificadora das possíveis mudanças que devem ser introduzidas nos referidos processos de ensino e de aprendizagem e, assim, promover de forma mais efetiva o sucesso dos alunos. É um processo que, embora decorra ao longo de todo o ano, como defendem alguns entrevistados, como por exemplo a terapeuta da fala, é preponderante no final do ano: "No final do ano é então para se ver os objetivos que foram atingidos ao longo do ano" (PA). Aspeto que nos parece acentuar o cariz sumativo.

A avaliação pedagógica, tida como a medição da congruência estabelecida/encontrada entre os objetivos e os desempenhos dos alunos, remete para duas componentes que normalmente estão associadas a esta perspectiva. Componentes que se assumem como essenciais a todo o processo: o diagnóstico, e a posterior definição de medidas de remediação. Neste caso, o sucesso do aluno pode ser confundido com o sucesso do próprio programa de intervenção, na medida em que o programa e o que este define, como emerge do discurso da docente de educação especial, é o eixo central de todo processo de avaliação:

Um relatório que é feito com base no programa educativo individual, das competências... Se foram atingidas, se existem dificuldades, é uma súmula da evolução ou regressão desse aluno. Ao longo do período permite-nos ter consciência do desempenho do aluno em cada momento de acordo com os objetivos e competências definidas para ele. (DE)

Deste modo, o modelo de avaliação pedagógica de e por objetivos torna-se o ponto fulcral de toda a atividade desenvolvida com os alunos com NEE. Perspetiva que é complementada por narrativas que defendem que, mais pela complexidade da condição dos alunos do que pela complexidade do processo de avaliação, todo o processo de avaliação pedagógica deve ser desenvolvido por determinados profissionais vistos como especialistas, com o argumento de que estes estão mais bem preparados para levar a cabo essa função.

Da Avaliação Pedagógica como Julgamento de Especialistas

Das respostas de alguns entrevistados emerge a ideia de que a avaliação pedagógica dos alunos com NEE deve ser desenvolvida por profissionais que, na opinião dos primeiros, são considerados especialistas. Especialização que mais do que se referir à área da avaliação nos remete para a área das NEE, da educação especial. Nesta linha de pensamento, e segundo as narrativas de alguns entrevistados, são os docentes de educação especial que são encarados como os profissionais melhor preparados para desenvolverem as ações de avaliação pedagógica dos alunos com NEE. É neste sentido que se encaminha o discurso de uma das professoras do ensino regular, participante no presente estudo:

É assim, o professor de educação especial está mais vocacionado para abordar determinados aspetos que o professor do ensino regular não está preparado para isso, não é! Não está à vontade, porque os professores de educação especial têm uma formação especializada é para isso. (DRB)

Embora o argumento anteriormente utilizado seja o da formação especializada dos professores de educação especial, o discurso parece também indiciar que o processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE não é desenvolvido por referência ao contexto de sala de aula. Assim, ao ser um

processo que se realiza à margem das dinâmicas de referido contexto, percebe-se que também poderá não ser uma mais-valia para as aprendizagens que acontecem em contexto de sala de aula. Para além desta leitura, parece-nos poder inferir que existe, por parte dos docentes do ensino regular, pouco envolvimento em todo o processo de avaliação pedagógica. Este aspeto parece-nos ser visível nas palavras de uma outra professora do ensino regular entrevistada. Esta professora não só reconhece que os docentes de educação especial estão mais preparados para desenvolverem o processo de avaliação pedagógica, como assume que o seu papel no referido processo é meramente opinativo. Ideia que é acrescida do facto, segundo as suas palavras, do papel dos docentes de educação especial ser preponderante na tomada de decisão:

O meu papel... Posso dar uma opinião... Mas é mais ir ao encontro da opinião do professor de ensino especial. Isso é mais com o docente de educação especial... está mais dentro do assunto do que eu. Eu sou apenas a professora do ensino regular... não tenho especialização. Isso está mais centrado nos professores de educação especial. (DRA)

A perspetiva de que os docentes de educação especial estão mais capacitados para trabalharem com os alunos com NEE, como sugerem as professoras do ensino regular, é reforçada pela narrativa da terapeuta ocupacional: "Eu acho que quem está mais preparado para fazer essa avaliação são os professores do ensino especial. Sem dúvida nenhuma!" (PC).

O afastamento dos docentes do ensino regular, relativamente ao processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE é, ao mesmo tempo, um afastamento no que respeita à continuidade de interações desses docentes com os referidos alunos. O argumento relativo ao menor conhecimento dos alunos com NEE, por parte dos docentes do ensino regular, parece-nos ter subjacente o facto de estes alunos estarem pouco tempo em contexto de sala de aula. Esta realidade infere que os tempos de interação com os alunos com NEE são maiores no que se refere aos docentes de educação especial do que no que respeita aos docentes do ensino regular. Ideia que nos parece estar presente no recorte do discurso de uma das docentes do ensino regular entrevistadas:

Acho que o professor de educação especial é o que está mais próximo no dia-a-dia, porque interage com eles tanto na sala de aula como quando está individualmente em trabalho com eles. É uma relação diferente. O meu papel, o papel do professor do ensino regular, resume-se mais ao dia-a-dia da sala de aula, é diferente. (DRB)

Esta suposta insuficiência relativamente à interação e, inerentemente, à comunicação com os alunos com NEE, por parte dos docentes do ensino regular, é uma realidade aludida também pela terapeuta da fala. Um discurso que reforça o pouco envolvimento dos docentes do ensino regular no processo de avaliação pedagógica:

Outra questão é que os professores do regular por vezes descartam-se das crianças com NEE e, portanto, nem sequer fazem parte da equipa... Porque se demitem completamente dessas funções. (PA)

Constrangimento acrescido, segundo as palavras de uma das docentes do ensino regular, pela dificuldade em atribuir menções aos alunos com NEE, sobretudo quando estas decorrem de avaliações sumativas:

Eu acho que é difícil avaliar os alunos com NEE porque eu conheço-os mas não os conheço tão bem como o professor que os esteja a acompanhar na educação especial. Eu conheço-os no contexto de sala de aula e vejo o que conseguem e não conseguem fazer, mas para mim é um bocadinho difícil porque eu não sei se estou a ser justa. Por exemplo, ao dizer que um aluno tem suficiente se o suficiente dele é igual ao suficiente dos outros alunos, há sempre uma dúvida. (DRB)

Esta realidade poderá pressupor o desenvolvimento de um trabalho, com os alunos com NEE, menos colaborativo por parte dos diversos profissionais e mais restritivo no que se refere aos contextos de interação dos referidos alunos. A ideia de que o processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE deve ser desenvolvido por determinado tipo de profissionais específicos é reforçada por outros participantes no presente estudo. A psicóloga defende mesmo a criação de uma equipa que teria não só profissionais específicos para concretizarem o processo de avaliação, mas que assumiria o desenvolvimento e a utilização de instrumentos também específicos:

Eu acho que as escolas deveriam ter mais... Uma equipa e um procedimento mais instituído em termos de avaliação, em termos de instrumentos, em termos de equipa que faz esse processo... Eu acho que isso era importante para que a equipa de educação especial e os SPO pudessem fazer esse processo de avaliação e trabalhar nesse procedimento, sem ser só no momento do início do ano para construção do PEI eu acho que poderia ser um processo mais rico e muito mais proveitoso depois para os docentes trabalharem com os alunos. (PB)

A abordagem organizacional, sugerida na anterior narrativa, parece-nos poder agravar o facto do processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE ser, como já referimos, marginal aos contextos de vida dos alunos. Embora a leitura do recorte narrativo nos proponha uma equipa formada por profissionais da escola, pertencentes tanto ao SPO como à equipa interdisciplinar, também neste caso nos parece estar subjacente o desenvolvimento de um processo com pouca relação com os contextos de vida do aluno. Aliás, facto que é relatado como concretizado relativamente a alguns alunos com NEE. Ainda segundo o discurso da psicóloga, o processo de avaliação pedagógica concretiza-se não só em contextos estranhos aos contextos de vida dos alunos, mas também em contextos externos à escola. Um processo autónomo e paralelo aos processos de ensino e de aprendizagem. Perspetivas a que nos referimos anteriormente e que, pressupostamente, pela condição dos alunos com NEE implicam também pressupostamente recursos, tanto materiais como humanos, muito especializados:

Às vezes aparecem relatórios nos processos dos alunos que nós não sabemos com base em que instrumentos, quantas sessões, quanto tempo e por vezes corre-se o risco de tomar muito à letra aquilo que é escrito e o momento de avaliação é aquele momento muito pontual que deve valer o que deve valer. (PB)

Segundo as palavras anteriores, as avaliações pedagógicas podem ser, como já antes tínhamos referido, desenvolvidas por profissionais exteriores à escola para os quais os alunos são encaminhados. Encaminhamento que se concretiza pela ideia disseminada de haver alguns alunos que, pelo seu perfil comportamental, pela complexidade da sua problemática, necessitam de avaliações tão especializadas que são impossíveis de desenvolver pelos profissionais que estão mais próximos das dinâmicas

da escola. Estas avaliações são, algumas vezes, meramente diagnósticas e não produzem informações para enriquecer e orientar os processos de ensino e de aprendizagem. São avaliações que poderão, mais uma vez, estar focadas na condição de deficiência e não se relacionarem nem com os agentes responsáveis pelos referidos processos nem, como já referimos, com os contextos onde os mesmos ocorrem.

Reafirmamos a percepção de que muitas das narrativas, apresentadas neste ponto do nosso estudo, parecem ter como base um racional de ação focado na problemática do aluno, na sua condição de deficiência. Realidade que parece secundarizar as aprendizagens que os alunos com NEE, como qualquer aluno, possam desenvolver. Como já tivemos oportunidade de referir, quando o foco é o problema, a condição de deficiência, tende-se a defender perspectivas de avaliação pedagógica assentes em modelos psicométricos e de categorização. Linha de pensamento que tende a desvalorizar a ideia de relação, como inerente e necessária ao processo de avaliação pedagógica. Relação que deve ser equacionada em contextos de vida progressivamente mais alargados. Aliás, esta é uma outra ideia de avaliação que contraria as anteriores e que também emerge das narrativas de alguns dos participantes no presente estudo. Palavras que apontam para o processo de avaliação pedagógica como um processo multidimensional, não só no que respeita aos seus significados como no que se refere à sua natureza eminentemente complexa e relacional.

Da Avaliação Pedagógica como Interação Complexa, Eminentemente Relacional e com Significados Multidimensionais

O processo de avaliação pedagógica desenvolvido com base numa perspetiva multidimensional tende a encarar o desenvolvimento das aprendizagens como uma partilha de informação entre diversos intervenientes. Informação que deve ter em conta: (i) As características dos contextos de vida do aluno e que necessariamente influenciam as suas aprendizagens e desenvolvimento, (ii) As interações que o aluno estabelece com os elementos desses contextos, (iii) As características dos alunos que facilitam essas interações e (iv) A sequência temporal em que essas interações se desenvolvem. Uma perspetiva que implica, necessariamente, diversos intervenientes e diversificados instrumentos de recolha

de dados, não se excluindo os instrumentos de cariz estandardizado, como defende a psicóloga que entrevistamos:

Quando eu falo em avaliação no modelo biopsicossocial... É claro que as avaliações de desenvolvimento, padronizadas, são importantes e dão-nos a ideia do estado em que o aluno está mas são muito redutoras, sobretudo quando estamos a falar de *deficits* cognitivos e portanto acho que deve ser muito complementada com outros instrumentos de avaliação e informação de outros intervenientes. Acho que deve ser um processo muito mais abrangente do que o que é... Não havendo um conhecimento do aluno, a avaliação formal fica aquém daquilo que o aluno é e por isso deve ser muito complementada com aquilo que os professores e os outros técnicos que trabalham diariamente com os alunos podem trazer enquanto informação. Daí que a avaliação do desenvolvimento, a avaliação cognitiva, deva ser uma parte daquilo que é o processo de avaliação do aluno. Uma pequena parte. (PB)

Nesta perspetiva, o processo de avaliação pedagógica é encarado como um processo que adquire significados diversos que advêm do desenvolvimento de interações complexas. Interações que acontecem em contextos significativos, tanto para o aluno avaliado como para o profissional que avalia, e que pela sua multidimensionalidade apelam a uma ação diferenciada e colaborativa, como advoga a terapeuta da fala:

Avaliar é ver a criança no seu todo, nos diferentes contextos, e perceber aquilo que ela consegue fazer... Quais são as suas maiores necessidades, quais são os seus pontos fortes para que a partir desses pontos fortes se consigam trabalhar áreas mais fracas. (PA)

O processo de avaliação pedagógica, ao assumir significados diversos implica, como já antes aludimos, uma particular atenção ao fator comunicação e vice-versa. Comunicação que emerge das redes de inter-relações e interdependências que se estabelecem nos diversos contextos de tomada de decisão. Esta dimensão multidimensional subjacente ao processo de avaliação pedagógica emerge da complexidade das relações inerentes a esse processo, assim como da complexidade dos contextos em que estas ocorrem. Uma dimensão relativamente ao processo de avaliação pedagógica que é complementada pela forma como é olhado o próprio objeto dessa

avaliação. Um objeto, como emerge mais uma vez da narrativa da terapeuta da fala, também ele multidimensional:

Sei lá... Acho que é tudo importante. A avaliação deve englobar tudo, desde a área comportamental à área da autonomia, à área das aprendizagens, à comunicação (risos)... Acho que é tudo importante. Não se pode assim retirar uma área mais importante. Acho que são todas importantes, complementam-se todas, por isso acho que a avaliação tem que ser global. (PA)

A coerência estabelecida entre a perspetiva que as narrativas anteriores inferem, tanto ao processo como ao objeto de avaliação pedagógica, ao dar importância às próprias aprendizagens, assume-se como um processo para as aprendizagens. Deste modo, os discursos anteriores remetem-nos para a centralidade das aprendizagens requeridas ao desenvolvimento da ação nos contextos de vida diária dos alunos. Um significado de avaliação que dá relevância ao saber, mas também ao saber fazer e às necessidades que os alunos têm para conseguirem ser autónomos tendo em conta aprendizagens socialmente requeridas, ideia veiculada pela coordenadora da ER:

É a autonomia, é a preparação para a vivência diária, para a capacidade de eles desenvolverem determinadas tarefas importantes dentro das capacidades de cada um. Tentarmos que eles consigam desenvolver determinadas competências que possibilitem que a vida deles seja mais fácil. (DD)

Deste modo, o processo de avaliação para as aprendizagens é desenvolvido com base em alunos concretos, que têm expectativas e necessitam de respostas diferenciadas e também elas concretas. Processo de avaliação que recolhe informação com vista à ação e (re)adequação contínua das estratégias de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, a avaliação pedagógica permite a qualificação das próprias aprendizagens e dos desempenhos nos contextos de vida dos alunos e tem como principal objetivo o sucesso. Linha de pensamento que nos parece ser reforçada pelas palavras do coordenador da equipa interdisciplinar:

O maior desafio é uma avaliação objetiva e muitas vezes subjetiva que permita uma intervenção com mais eficácia. Por exemplo, uma avaliação

que até possa ser uma observação em contextos naturais, em contextos do dia-a-dia destes alunos e que seja mais eficaz conduzindo ao sucesso destes alunos. (DC)

Abordagem de avaliação que encara o aluno como uma entidade total e complexa, uma pessoa com condições específicas e únicas que estabelece interações que decorrem em determinados tempos e contextos também específicos.

Em síntese, os diversos participantes no presente estudo atribuem ao conceito de avaliação pedagógica significados diversos. Estes significados oscilam entre abordagens essencialmente classificativas e de medida, nas quais ancoram também as narrativas que perspetivam a avaliação pedagógica como ato congruente entre objetivos e desempenhos dos alunos e mesmo os discursos que encaram o ato avaliativo como julgamento de especialistas e abordagens que reconhecem a avaliação enquanto ato em que se desenvolvem interações complexas, eminentemente relacionais e com significados multidimensionais.

Explanados os diversos significados que, relativamente ao conceito de avaliação pedagógica, foram emergindo ao longo das narrativas dos vários participantes neste estudo, parece-nos importante percebermos como se organizam e qual a natureza das orientações internas do AE, no que respeita aos processos inerentes a esse conceito e significados. Compreendermos as políticas e as culturas que prefiguram as diversas narrativas constantes, tanto nos documentos consultados, como nas entrevistas realizadas.

Das Políticas Relativamente à Avaliação Pedagógica

Neste ponto tentaremos compreender qual a matriz essencial que sobressai dos diversos discursos e que configura posicionamentos no que se refere à política do AE, no que respeita ao processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE. Por um lado, aspetos que tenham a ver com a liderança e partilha de informação. Por outro lado, o modo como as orientações, da responsabilidade do AE, são partilhadas pelos profissionais que aí desenvolvem atividade. Por uma questão de organização da nossa própria narrativa algumas dimensões constantes nas normas orientadoras, como sejam momentos e tipos de avaliação bem como outras questões mais específicas serão

abordadas mais à frente. Essas unidades de registo serão integradas nos pontos em que apresentamos os discursos dos participantes neste estudo que versem sobre essas preposições.

Assim, dos diversos discursos recolhidos (entrevistas e documentos) tentámos identificar diretrizes gerais que, embora possam remeter para diplomas legislativos, introduzem nas políticas do AE e logo na ER elementos tidos como estruturantes relativamente à avaliação pedagógica. Salienta-se o facto de estas orientações poderem ser abrangentes ou, pelo contrário, estarem direcionadas eminentemente para a avaliação dos alunos com NEE.

Dos Aspetos Normativos e de Inovação

No entender de alguns entrevistados, os normativos internos do AE que versam sobre as questões de avaliação pedagógica ancoram na legislação, numa lógica de encadeamento em normativos de incidência nacional, sejam gerais ou centrados no desenvolvimento do trabalho com alunos com NEE. Realidade atestada por exemplo nas orientações normativas para a avaliação dos alunos, onde se pode ler que as mesmas foram elaboradas com base em anteriores normativos internos e documentos legislativos do âmbito da avaliação pedagógica: "Os normativos legais, o projeto educativo e o regulamento interno do agrupamento" (ONAA, p. 7). O documento interno antes citado assume fazer somente algumas referências à legislação sobre avaliação em vigor, uma vez que se pressupõe que esta é bem conhecida pelos diversos atores que, no AE, a ela necessitam de recorrer para avaliar os alunos:

Os normativos relativos à avaliação encontram-se amplamente difundidos (...) salientam-se alguns aspetos da legislação em vigor referente à avaliação. (ONAA, p. 4)

Esta ideia de que os documentos internos respeitam os pressupostos legislativos é reforçada no Guião de Avaliação do 1.º CEB, onde se objetiva que o referido documento foi realizado: "Após leitura cuidada da Lei" (GAA, p. 1). O conhecimento da legislação referente à avaliação pedagógica é reforçado pelo discurso do coordenador da equipa interdisciplinar que salienta, desse conhecimento, as três modalidades típicas

de avaliação: "Somos obrigados todos a conhecer a legislação que refere que a avaliação pode ser diagnóstica, formativa ou sumativa" (DC). Para além da legislação geral sobre avaliação dos alunos, outro ponto de ancoragem dos documentos internos são os normativos específicos da intervenção com alunos com NEE, nomeadamente o Decreto-Lei 3/2008 que é referenciado no regulamento interno, quando aborda a avaliação dos alunos com NEE:

Cumprir os procedimentos fixados em lei nomeadamente no que diz respeito à referenciação, avaliação, classificação e necessária elaboração, implementação e acompanhamento do programa educativo individual (RI, p. 26)

Temos presente que, algumas vezes, as orientações internas que regulam a ação, no que respeita à avaliação pedagógica, se limitam a sintetizar documentos legislativos produzidos a nível nacional. Deste modo, pouco mudam ou acrescentam de inovador no sentido de serem criadas respostas mais efetivas às especificidades de determinada população discente, à diversidade. Realidade que nos parece poder desvalorizar a importância dos próprios documentos internos orientadores do processo de avaliação pedagógica. Isto porque o conhecimento da legislação relativamente aos alunos com NEE, no caso concreto dos participantes neste estudo, parece sobrepor-se ao conhecimento das orientações preconizadas pelos documentos internos. No entanto, quanto à maior ou menor familiarização com os documentos orientadores internos falaremos, de forma mais aprofundada, mais adiante. Para já, interessa-nos explorar o facto de a legislação em vigor ser percecionada, como ilustram as palavras da docente de educação especial, como ambígua tanto quanto ao articulado como às práticas de avaliação para que aponta:

Em termos de avaliação... É assim em termos de avaliação, de documentos do agrupamento... não tenho muito conhecimento. Mas em relação à legislação, o Decreto-Lei 3/2008 é um pouco complicado pois faz referência a um documento de classificação que é a CIF que nós conhecemos e que traz muita ambiguidade porque não traz rigor e eu penso que de escola para escola podem existir diferentes avaliações para o mesmo aluno... Não é rigorosa... Por vezes, a resposta que se dá a determinado aluno não é a mais adequada e em termos de evolução do aluno pode haver retrocessos e pode haver algo prejudicial. (DE)

Os procedimentos a que alude a entrevistada que citamos anteriormente chamam à liça discursiva o tempo que, legalmente, é destinado à avaliação dos alunos com NEE. Este tempo refere-se aos procedimentos que decorrem desde o momento de referenciação do aluno até à elaboração do relatório técnico pedagógico. Ação que implica, de modo geral, todos os profissionais e de forma obrigatória, segundo o regulamento interno, os docentes de educação especial: "Normalmente no que diz respeito à referenciação, avaliação, classificação" (RI, p. 26). Unidade de registo que entrosa com o discurso da docente de educação especial, uma vez que é o período em que existe a obrigatoriedade de recorrer à CIF para efetivar um processo que, como já referimos, é eminentemente classificativo. Assunto sobre o qual a psicóloga também manifesta alguma preocupação uma vez que, não pertencendo formalmente ao AE, tem menos tempo para desenvolver todo o processo a que alude tanto a docente de educação especial como o regulamento interno. Segundo a narrativa da psicóloga, o período para o desenvolvimento do processo de avaliação por referência à CIF, como já explanado, é concretizado sobretudo com recurso à informação que consta do processo individual de cada um dos alunos. Informação que, ao invés de ser baseada na interação direta com esse aluno, é recolhida e organizada por outros profissionais:

A grande dificuldade é a pressão do *timing*, porque o tempo em que é suposto decorrer o processo de avaliação não se coaduna com o tempo necessário para a avaliação do aluno... E é muito importante recorrer à informação que já há... Informação que já existe, à informação de outros intervenientes... Quando temos a pressão do tempo... Portanto... Essa é uma grande questão para quem não está no agrupamento diariamente como eu. (PB)

Pelos discursos antes apresentados percebe-se que os documentos orientadores do processo de avaliação pedagógica do AE não conseguem clarificar algumas dúvidas nomeadamente no que se refere à obrigatoriedade de desenvolver um processo eminentemente classificativo, nem atenuar alguns constrangimentos identificados em diplomas legislativos. Um outro participante do presente estudo, uma docente do ensino regular, adjetiva os documentos internos como repetitivos e com orientações que não acrescentam nada de diferente à legislação produzida a nível nacional:

É todos os anos o mesmo... Eu lembro-me de falarmos nisso no conselho de docentes, mas se ao menos houvesse alguma coisa de novo. Todos os anos é sempre a mesma coisa, às vezes é o mesmo que já está na legislação e quando muda alguma coisa... às vezes ainda piora. (DRB)

Os documentos orientadores da ação de avaliação pedagógica são percecionados negativamente, pela docente que anteriormente citamos, não só no que se refere à sobreposição e repetição, como também no que respeita à linguagem utilizada:

Uma coisa negativa, talvez a linguagem que é utilizada e a forma de, como posso dizer, a linguagem como eles explicitam a coisa... Uma coisa é eles dizerem que é preciso cumprir aqueles itens todos, que é preciso seguir este e este, aqueles passos todos; outra coisa é a repetição das coisas, daquilo que o professor já sabe... Ao longo do ano todo... Deviam informar o professor somente quando há alteração... Dizer: - olhem há alteração num determinado aspeto da avaliação. (DRB)

Também na opinião do diretor do AE, os documentos normativos internos que enquadram o processo de avaliação pedagógica inferem demasiada burocratização a todo o processo. Para além desta burocratização, a informação recolhida é, na opinião desse participante no presente estudo, pouco utilizada tanto na melhoria do processo de ensino como do processo de aprendizagem:

Há hoje um problema na escola com a história da avaliação. A avaliação está muito burocratizada e é produzido muito papel que não serve rigorosamente para nada ou serve para muito pouco. Para a generalidade dos alunos é produzido... Há um resultado da avaliação feita pelos conselhos de turma que depois é pouco tido em conta quando se parte para uma nova fase... Se isto é assim com estes (alunos com NEE), é também com os outros e de forma mais gravosa. (DA)

Registadas algumas críticas, nomeadamente da exagerada colagem dos documentos normativos internos à legislação, facto que não só duplica as fontes de informação como, por vezes, complexifica o processo e a linguagem, importa referir que, no entanto, as orientações normativas para a avaliação dos alunos explicitam que cabe ao AE delinear normas específicas. Normas que orientem os diversos profissionais no desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica referente às aprendizagens:

No âmbito da avaliação dos alunos, cabe ao Agrupamento de escolas e às Escolas Não Agrupadas a concretização de medidas específicas e a definição de contingências que regem as práticas avaliativas tonando-as coerentes. (ONAA, p. 4)

Percebido que, segundo algumas das narrativas analisadas, os diversos documentos internos foram elaborados numa lógica de enfeudamento à legislação em vigor, interrogamo-nos sobre as medidas específicas referidas na unidade de registo anterior. Será que algumas orientações se poderão enquadrar numa lógica de inovação, possível pela relativa autonomia que os agrupamentos de escolas legalmente possuem? Sabemos que, embora mantendo a matriz legislativa, há a possibilidade de mudar algumas forças orientadoras por relação com sensibilidades dos diversos atores envolvidos, em cada um dos agrupamentos de escolas, no processo de avaliação pedagógica. O acentuar de um ou outro elemento legislativo pode fazer a diferença no que se refere ao respeito pelas necessidades específicas da população discente de determinado agrupamento escolas, assim como ao equacionamento de determinado tipo de respostas.

Nesta linha de compreensão, o que emerge são algumas linhas de força estruturantes que nos parecem ser transversais à maioria dos documentos internos, orientadores do processo de avaliação pedagógica. Uma dessas linhas estruturantes, que importa ter em atenção no momento de operacionalizar o processo de avaliação, é a de que esse processo seja desenvolvido de forma contínua: "A avaliação tem caráter sistemático e contínuo" (RI, p. 31) e deve "valorizar a evolução do aluno ao longo do ciclo" (GAA, p.1). É um processo que embora contínuo, ou sobretudo pela sua continuidade, é deliberado e intencional e relaciona-se com os processos de ensino e de aprendizagem: "A ter em conta no processo de ensino e aprendizagem" (RI, p. 13). Relação que permita que estes processos possam, com maior eficácia, ser consolidados e redirecionados com vista ao sucesso. Outra linha política percecionada como estruturante, nas orientações normativas para a avaliação dos alunos, é a defesa de um processo de avaliação pedagógica eminentemente formativo:

Identifica-se com a visão formativa da avaliação. (...) Mais do que uma certificação final, pretende-se a capacitação dos alunos nos mais variados

domínios de aprendizagem, numa cultura de avaliação baseada em critérios claros, rigorosos e coerentes. (...) Entende-se a avaliação não como um objetivo a atingir mas sim como um instrumento ao serviço da melhoria do desempenho dos alunos. (ONAA, p. 6)

Um discurso sobre a avaliação pedagógica que é reforçado, no regulamento interno, com uma narrativa que elabora uma ação direcionada para o reconhecimento da diversidade. Diversidade que apela diretamente à ação dos docentes de educação especial e de outros profissionais que integram a equipa interdisciplinar, no sentido de identificar as características específicas dos alunos e prover respostas adequadas:

Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, procedendo à sua referênciação. (RI, p. 13)

Proceder à avaliação global das situações relacionadas com problemas de desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem, com competências e potencialidades específicas e prestar apoio psicopedagógico mais adequado. (RI, p. 25)

O processo de avaliação pedagógica na perspetiva que acabamos de referir é visto como eminentemente colaborativo e implica a participação de diversos profissionais, provenientes de diversas áreas disciplinares. Uma ação que pode, quando necessário, ser desenvolvida “conjuntamente com outros serviços especializados” (RI, p. 25), externos ao AE e que: “Assegurem a implementação de uma avaliação interdisciplinar” (RI, p. 18). Ação que apela à intervenção de diversos profissionais e órgãos de decisão. Preposições de colaboração que podemos encontrar em normas que orientam a atividade geral da equipa interdisciplinar, mas também a ação avaliativa de todos os profissionais do AE. São disso exemplo as orientações normativas para a avaliação dos alunos, documento que se refere ao processo de avaliação pedagógica como uma tarefa desenvolvida com base na interação de diversos profissionais e em vários órgãos pedagógicos, como sejam reuniões de conselho de docentes ou de ano de escolaridade:

Na diversificação dos intervenientes no processo de avaliação. (ONAA, p. 6)

Os instrumentos de avaliação a utilizar, bem como a frequência e o carácter (formal ou informal) de utilização dos mesmos, são debatidos em reuniões de ano de escolaridade no decorrer de cada ano letivo. (ONAA, p. 8)

Em cada uma das escolas do 1.º CEB considera-se que os professores devem reunir por anos de escolaridade a meio de cada ano letivo (...). Deve ser procurado o maior consenso dentro do grupo de professores de cada ano de escolaridade (...). Para avaliar a utilização de instrumentos de avaliação e/ou apresentar novos instrumentos ou alterações aos instrumentos existentes, ou articular atividades e procedimentos de ensino que o corpo docente considere pertinente desenvolver no agrupamento por ano de escolaridade. (ONAA, p. 10)

Apresentação da proposta e debate sobre as questões específicas em casos que levantem dúvidas. (ONAA, p. 3)

Reuniões de Conselho de Docentes dedicadas à avaliação no final de cada ano letivo. (ONAA, p. 10)

Este pressuposto de colaboração entrosa no papel e funções específicas do professor do ensino regular que, em colaboração, deve identificar especificidades de funcionamento dos alunos, bem como procurar respostas de avaliação para as aprendizagens. Respostas consentâneas com o reconhecimento de uma população discente diversificada, como se percebe em alguns momentos narrativos do regulamento interno:

Avaliar a situação da turma e identificar características específicas, bem como estilos de aprendizagem dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem. (...) promovendo a articulação com a equipa multidisciplinar, de modo a eliminar barreiras à aprendizagem e participação. (RI, p. 13)

Participação colaborativa que aponta para o próprio envolvimento dos alunos, no processo de avaliação pedagógica, o mais precocemente possível. Precocidade que valoriza as práticas de autoavaliação enquanto ação, integrada na perspetiva de avaliação formativa. Atividade imprescindível para a qualificação das aprendizagens dos alunos, bem como para o seu desenvolvimento enquanto pessoas críticas e ativas na

construção do seu próprio conhecimento. Para que isto aconteça é necessário, segundo o regulamento interno, que os alunos sejam informados das regras subjacentes ao desenvolvimento dos processos de avaliação pedagógica:

Conhecer e ser informado sobre todos os assuntos que justificadamente sejam do seu interesse nomeadamente (...) processos e critérios de avaliação. (RI, p. 30)

Em alguns documentos, como as orientações normativas para avaliação dos alunos e guia de avaliação dos alunos, existem mesmo orientações específicas sobre alguns instrumentos comuns a todos os profissionais que deverão ser utilizados, em alguns momentos do ano letivo, para consubstanciar o processo de autoavaliação:

Nos 3.º e 4.º anos de escolaridade a autoavaliação tem no final de cada período letivo caráter formal de registo numa ficha elaborada para o efeito. (ONAA, p. 8)

Os alunos do 3.º e 4.º ano intervêm neste processo, através da sua autoavaliação realizada no final de cada período, no final do ano e tendo por referência os critérios de avaliação explanados através de uma ficha própria. (GAA, p. 2)

Independentemente desta formalidade, a autoavaliação aponta para uma ação pró-ativa, multidimensional e complexa de metacognição cujo objeto é a própria aprendizagem. É um processo reflexivo que, embora assente em processos de relação múltiplos, é pessoal. É um processo de contínua integração, por parte do aluno, de estratégias cognitivas sobre as suas competências, bem como sobre os obstáculos percecionados no desenvolvimento de tarefas e sobre as melhores estratégias para os ultrapassar. Com base no discurso das orientações normativas para a avaliação dos alunos, o processo de autoavaliação é também, para o aluno, potenciador de reflexões pessoais que lhe permitam planificar e organizar a sua ação de modo a ter sucesso:

A autoavaliação é, no entender do departamento curricular, não só uma modalidade de avaliação mas um valor. Esta modalidade permite o desenvolvimento de sentido crítico quanto ao processo de aprendizagem, um maior conhecimento dos critérios de avaliação e o desenvolvimento da metacognição, possibilitando a descoberta de estratégias pessoais de

aprendizagem mais eficazes. Quanto mais precocemente se adaptarem procedimentos de autoavaliação adaptados às situações e idades de cada aluno, maior será o envolvimento dos alunos nas aprendizagens. (ONAA, p. 8)

O processo de autoavaliação enquadra-se num modelo de avaliação mais abrangente, não focalizado em domínios específicos do conhecimento. Nesta linha de raciocínio, a ação de avaliação pedagógica é estimulante para os alunos que, de forma autónoma, elaboram e operacionalizam as estratégias mais adequadas para ultrapassarem dificuldades e participarem de forma mais efetiva. Ação de avaliação que integra outros momentos de avaliação também formativa, reguladores da atividade dos docentes e aglutinadores de dimensões como o saber, o fazer, o ser e o estar dos alunos que importa ter em atenção no decorrer da avaliação, sentido para que nos remete o guia de avaliação dos alunos:

As menções classificativas a atribuir decorrem da frequência com que são verificados (em momentos formais ou informais de avaliação) e registados nos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, indicativos de desenvolvimento das competências estabelecidas, da apropriação dos conhecimentos abordados e de expressão de atitudes e valores. (GAA, p. 1)

O processo de avaliação pedagógica, enquanto processo formativo, permite regular tanto a ação do aluno como a do professor. No que respeita ao aluno, como assume o regulamento interno e as orientações normativas para a avaliação dos alunos, poderá mais facilmente consciencializar-se do seu processo de aprendizagem, bem como das forças e fragilidades que lhe poderão estar inerentes:

Auxiliando os alunos na tomada de decisões relativamente ao seu processo educativo. (RI, p. 31)

Procura-se que cada aluno realize o seu percurso escolar, maximizando em cada momento o desenvolvimento das suas competências. (ONNA, p. 6)

Processo que, no entendimento do programa de atividades da ER, apela à "implementação de metodologias que implicam a reflexão crítica nomeadamente assembleia de turma" (PA, p. 1). Já no que respeita ao professor, a avaliação pedagógica apresenta uma componente formativa porque promove a reflexão diferenciadora sobre as características de aprendizagem dos alunos e a necessária adequação dos métodos e das estratégias de ensino a que recorre para ensinar. Sentido que podemos perceber em alguns recortes narrativos do regulamento interno, das orientações normativas para a avaliação dos alunos e do guia de avaliação dos alunos:

Enquanto regulador da prática educativa. (RI, p. 31)

Permitindo estabelecer metas intermédias, adotar novas metodologias e medidas de apoio educativo e adaptações curriculares. (RI, p. 31)

A avaliação formativa gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver. (ONAA, p. 10)

Aspetos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas apontando modos de superar as dificuldades. (GAA, p. 4)

Assim, constata-se a regulação tanto da ação do aluno como do professor, tanto da ação de aprender, como da ação de ensinar. Intencionalidade de todo o processo que é acometida, na racionalidade do regulamento interno e das orientações para a avaliação dos alunos, à ação coordenadora do professor do ensino regular, enquanto agente essencial na recolha de informação sobre os progressos de todos os alunos:

Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu caráter globalizante e integrador. (RI, p. 13)

Na primazia da avaliação do aluno e na informação sistemática sobre a evolução das suas aprendizagens. (ONAA, p. 7)

Na lógica da grande maioria das orientações dos diversos documentos internos do AE, a avaliação formativa parece, assim, ser um dos eixos centrais do desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica, nomeadamente na sua dimensão de autoavaliação e direcionada para uma população discente heterogénea. Processo de

avaliação que tem como objetivo a produção de informação eminentemente qualitativa: "A avaliação qualitativa – traduzida numa apreciação global dos conhecimentos adquiridos" (GAA, p. 1). No entanto, a acentuação da avaliação formativa, percecionada em diversos documentos internos do AE, com uma tónica pronunciada nos momentos de autoavaliação, não parece esquecer a obrigatoriedade de articular estes processos com outros tipos de avaliação, nomeadamente a avaliação sumativa. Como explicita, por exemplo, o guia de avaliação dos alunos, é necessário "dar primazia à avaliação formativa valorizando os processos da autoavaliação, articulando-os com os momentos de avaliação sumativa" (GAA, p. 1). Entretanto, independentemente dos discursos anteriormente apresentados, bem como da coerência e relação que parecem denotar, parece-nos importante salientar o que identificámos como uma divergência do que temos vindo a narrar.

Esta divergência refere-se à forma como as orientações normativas para a avaliação dos alunos se referem à importância da avaliação sumativa. Embora, por referência à última unidade de registo apresentada, se percecione que o processo de avaliação não se cinge à vertente sumativa e que esta se articula com a avaliação formativa, a verdade é que nas orientações normativas para a avaliação dos alunos se regista que "a avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno" (ONAA, p. 10). Desígnio normativo que nos parece acabar por desvalorizar a citada primazia da avaliação formativa a que, com base em outros documentos internos, anteriormente aludimos. Assim, em vez dos resultados recolhidos pela avaliação sumativa informarem os processos de avaliação formativa acabam por se sobrepor a estes, o que torna o processo de avaliação pedagógica um processo de avaliação das aprendizagens e não para as aprendizagens.

Abordagem que aponta para a valorização da acumulação de saberes, transmitidos com base num processo de ensino linear, colocando-se a ênfase na avaliação pedagógica enquanto processo de classificação e certificação das aprendizagens. Pese a verificação desta realidade, e independentemente da divergência de sentidos antes referidos, no que respeita às linhas de força quanto às políticas, os documentos orientadores internos são vistos positivamente por quem diz conhecê-los. Uma mais-valia que advém das metodologias de ação que os mesmos defendem relativamente à avaliação pedagógica. Como refere uma docente do ensino regular: "Pela positiva a metodologia que deveria ser seguida aquando da avaliação" (DRB).

Opinião ampliada pelo discurso da coordenadora da ER que sublinha a possibilidade dos documentos internos sobre avaliação fomentarem a uniformização de ações e poderem estabelecer uma linguagem comum a todos os profissionais:

A sua elaboração é já positiva... Não é! É bom para haver uma uniformização ao nível do agrupamento. Isto é, a ideia era haver uma uniformização... E depois desse documento já houve necessidade de se fazerem novas orientações, relativamente ao segundo ciclo... Relativamente aos conselhos de turma porque uns resolvem as questões de uma maneira e outros de outra, porque por exemplo se um aluno chega com quatro negativas e num conselho de turma levantam-lhe uma ele fica com três e há conselhos de turma em que aqueles alunos que têm cinco e seis negativas acabam por transitar... E outros conselhos de turma entendem de outra maneira e o aluno não transita. No primeiro ciclo não se notam esses problemas... Mas o primeiro ciclo também não está a funcionar como devia. É assim, cada um está a fazer à sua maneira. O que eu já tinha proposto a nível de regulamento era... É assim nós só podemos uniformizar a nível da avaliação se trabalharmos de uma determinada forma... Se por exemplo todas as escolas do agrupamento ao nível do primeiro ano tiverem uma programação elaborada em conjunto, se a aplicação dos testes for feita em conjunto e for igual... Só assim é que nós conseguimos ver se realmente as coisas estão a funcionar, caso contrário cada escola faz de sua maneira... Nós aqui fazemos um tipo de testes, noutra escola se calhar têm uma avaliação melhor mas os testes são menos exigentes, portanto tinha que haver aqui uma aferição, um trabalho diferente. Tentamos que isso acontecesse mas... Mais tarde pode ser. (DD)

Como denota o discurso anterior, existe a convicção de que a existência de normativos internos, orientadores da ação dos diversos profissionais, pode potenciar a criação de sinergias. No entanto, no discurso anterior também se assume que, *per si*, os normativos internos apresentam algumas fragilidades. Crítica que assume que essas fragilidades são passíveis de serem ultrapassadas se forem adotadas dinâmicas de colaboração mais consistentes. A coordenadora da ER na unidade de registo anterior explicita algumas dessas formas de colaboração e partilha, nomeadamente a planificação conjunta entre os diversos docentes das diversas unidades de ensino pertencentes ao AE, bem como a elaboração conjunta dos testes de avaliação sumativa. A defesa de uma dinâmica comum relativamente a diversos aspetos do trabalho

educativo, nomeadamente no que se refere ao processo de avaliação pedagógica. Dinâmica que fortaleça a dimensão de colaboração e torne mais efetiva a partilha das orientações constantes nos diversos normativos internos do AE.

No que se refere especificamente à partilha, no AE, de uma linguagem comum relativamente à temática da avaliação pedagógica, realçamos o discurso do diretor do AE. Em sua opinião, o desenvolvimento de uma linguagem comum, decorrente da partilha entre os diversos profissionais, foi um dos grandes objetivos que esteve na base de elaboração dos diversos documentos do AE relativamente à avaliação pedagógica:

Eu posso dar a experiência dos últimos dois anos de experiência do que é a avaliação e destes princípios da avaliação. Nós definimos como vetor mais importante para tentarmos encontrar aquilo a que chamamos, e continuamos a chamar, uma linguagem comum no agrupamento... Elegemos a questão da avaliação das aprendizagens dos alunos. Qual é o sentido de avaliação que têm os professores do primeiro ciclo, do segundo, do terceiro e do secundário e tem sido um trabalho frutuoso.
(DA)

Ao tomarmos como realidade a opinião de que a partilha de uma linguagem comum, no âmbito da avaliação pedagógica, é uma dimensão prioritária nas políticas do AE, é lícito interrogarmo-nos como se envolveram os diversos profissionais na construção dos documentos que substantivam essas políticas e qual o seu nível de conhecimento desses documentos. Normalmente, a afirmação de uma linguagem partilhada pelo coletivo de uma organização realiza-se quando há envolvimento dos atores na reflexão crítica sobre determinado fenómeno ou objeto como, neste caso concreto, não só a avaliação pedagógica mas os próprios normativos referentes esse processo. Realidade que, a acontecer, implica lideranças que fomentem o envolvimento e a partilha que daí possa decorrer.

No que respeita mais especificamente a estes aspetos, começamos por analisar os discursos que reportam à existência, ou não, de partilha na construção dos normativos orientadores. Segundo as orientações normativas para a avaliação dos alunos, pressupõe-se ter existido a participação dos diversos docentes no momento da elaboração do referido documento. Como este refere foi “elaborado atendendo aos contributos dos docentes de todos os departamentos” (ONAA, p. 4). Tanto quanto intuímos da narrativa anterior, a liderança na sua elaboração é, pressupostamente, uma

liderança partilhada pelos vários profissionais dos diversos departamentos curriculares, enquanto órgãos pedagógicos decisórios do AE. No entanto, um pouco em contra discurso, o regulamento interno realça que “compete ao diretor a divulgação das normas de avaliação junto da comunidade educativa”. (RI, p. 31)

Para além da apropriação, com base na partilha, dos diversos documentos sobre avaliação pedagógica ou do papel atribuído, formalmente ao diretor, na sua divulgação, parece-nos importante compreender a importância dessas normas para si próprio, enquanto líder da organização escolar. Pelas suas palavras percebemos que a elaboração de documentos internos referentes à avaliação pedagógica bem como a sua partilha são, no geral, importantes e essenciais quando estão em causa os alunos com NEE. Esta prioridade decorre do facto, segundo o entrevistado, de as orientações relativas à avaliação serem vistas como centrais na abordagem de outros fatores relacionados com a organização das intervenções com alunos com NEE:

Eu identifico-me muito mais e acho que é aquilo... Há razões para que isso aconteça... Identifico-me com alguns ganhos do documento e os ganhos do documento foi perceber que estamos a trabalhar com crianças dentro da escolaridade básica obrigatória cujo percurso tem que ser feito na escola até àquela idade e, portanto, que a sua formação, a sua integração, a definição do seu percurso, tem que ser algo muito discutido, muito aberto e que tem que se resolver, não como se resolve na cabeça destes professores de uma forma muito simples como até há bem pouco tempo atrás: "vieste à escola, não cumpriste, estás fora da escolaridade obrigatória, estás no olho da rua". Isto conseguiu-se... Hoje já não se olha para a repetência como algo da responsabilidade dos alunos. A repetência não é só da responsabilidade dos alunos. Embora os tempos estejam muito confusos, porque depois há miúdos que não querem saber disto, há pais que não querem saber nada da escola e como é que uma escola responde a esta diversidade... Os professores hoje têm muita dificuldade. (DA)

Embora a importância da partilha seja sublinhada por alguns dos participantes neste estudo, incluindo o diretor do AE, a verdade é que, segundo o mesmo, na prática essa partilha não é efetiva. Como constatamos, o diretor do AE dá como exemplo o facto da avaliação formativa, considerada uma orientação estruturante de todo o processo de avaliação pedagógica, não estar disseminada, enquanto prática, por todas as unidades escolares que compõem o AE. Logo, com base nessa constatação,

pressupomos que este eixo de ação, considerado estruturante do processo de avaliação pedagógica, não é um elemento identitário da cultura da organização escolar em causa. A abordagem da avaliação pedagógica com contornos eminentemente formativos ainda não é um valor partilhado por todos os profissionais, tanto no que se refere ao modo como é desenvolvido todo o processo, como no que respeita aos objetivos do mesmo. Lembramos que a esta abordagem de índole qualitativa, definida enquanto orientação central, se sobrepõem perspetivas quantitativas, facto que é realçado pelas palavras do diretor do AE:

Mas ao mesmo tempo é frustrante, porque muito lento... Porque apesar de muitas discussões, as pessoas continuam a ter visões muito diferentes do que é a avaliação e qual é a importância da avaliação para a integração do aluno na escola, para o seu prosseguimento de... Para o fazer do seu percurso escolar... E quando julgamos que algumas matérias estão adquiridas, algumas questões estão dadas como certas, se se alivia um bocadinho o acompanhamento do processo, elas regridem ao ponto de partida. Ou seja, eu acho que nós em avaliação estamos a falar do ponto mais sensível da escola... As pessoas hoje têm uma visão muito tradicionalista do que é a avaliação. Esta visão é aquela: eu ministro conhecimentos, eu avalio e depois dou um resultado. É isto... Se for permitido toda a gente cai facilmente no número, mesmo ao nível do primeiro ciclo. Ao nível do primeiro ciclo e do segundo ciclo, há alguns anos atrás houve um progresso enorme ao nível da avaliação. (DA)

A unidade de registo anterior coloca-nos algumas questões relativamente aos motivos da ausência de partilha e adesão às políticas sobre avaliação pedagógica preconizadas como estruturantes. Ainda mais quando as conclusões constantes no relatório de escola da avaliação externa das escolas apontam para dinâmicas de colaboração, no AE, identificadas como frágeis e mesmo inexistentes:

Não se verificam propostas inovadoras das diferentes estruturas do Agrupamento, no sentido de dar resposta aos problemas identificados, promovendo a dinamização do trabalho colaborativo e reflexivo entre os docentes. (REAEE, p. 11)

Nesta linha de pensamento destacamos o discurso de uma das professoras do ensino regular, que indicia o completo desconhecimento dos diversos documentos internos que versam sobre a avaliação pedagógica:

Eu não. Pelo menos que eu me lembre. Não. Não. Nunca foram discutidos... Não sei o que eles dizem, o que lá está... Só depois de saber o que que dizem é que eu posso dizer se é importante ou não. (DRA)

Este desconhecimento da existência dos documentos internos que orientam a ação quanto à avaliação pedagógica é uma realidade para outros profissionais que, embora exteriores ao agrupamento de escolas, aí trabalham com os alunos com NEE. Desconhecimento que, nas palavras da terapeuta da fala, da terapeuta ocupacional e da psicóloga, se alarga a outras dinâmicas do AE em que se centra o presente estudo:

Não [risos]. É a primeira vez que ouço falar sobre esses documentos. (PA)

Não! As pessoas do CRI acabam por dar o apoio e nunca estão muito envolvidas na dinâmica, no funcionamento da escola. Muitas vezes, somos nós a procurar, mas era bom e interessante termos acesso a esses instrumentos. (PC)

Não conheço. Aliás, especificamente no agrupamento em termos de avaliação formal não me foram pedidas muitas avaliações. Quantos mais contributos puderem existir e quanto mais alargada for a equipa isso é sempre benéfico... Embora eu não tenha muito a perceção das dinâmicas formais da escola... Nós vamos respondendo às solicitações feitas e não temos muito a ideia do funcionamento global da escola. (PB)

O desconhecimento de alguns documentos, mais especificamente das orientações normativas para a avaliação dos alunos, é reforçado pela narrativa do diretor do AE. Para sublinhar este desconhecimento, o entrevistado antes referido enfatiza a fragmentação das práticas e diferenciação de entendimento no que se refere à avaliação pedagógica:

Aquele documento de que eu há pouco falava, um documento que foi produzido durante um ano e meio... Normas orientadoras para a avaliação

dos alunos do ensino básico... Do ensino básico porque o secundário é uma coisa que fica naturalmente fora disto... Era um documento cujo objetivo era encontrar uma linguagem comum, como já disse há pouco... Mas nós percebemos que aquilo é um documento ainda pouco vivenciado. O *feedback* que eu tenho é: aquilo está ali, foi normalizado, foi discutido e às duas-por-três tu estás a perceber que as pessoas estão a fazer completamente ao arrepio daquilo que elas próprias acordaram e está cada uma a fazer por si. (DA)

Dos diversos discursos reafirmamos que não nos parece existir uma cultura de avaliação pedagógica tal como parece ser preconizada em alguns documentos orientadores do agrupamento de escolas. Para além de algumas divergências identificadas nas próprias orientações, o desconhecimento dos normativos internos e/ou a sua frágil partilha, infere, como explicita a unidade de registo anterior, que os mesmos não são vivenciados pela comunidade escolar. Facto que faz emergir constrangimentos não só ao nível da partilha de uma linguagem comum e/ou da colaboração, como já foi referido, mas do próprio aspeto comunicacional. A construção de uma linguagem comum sobre determinado objeto, sobre determinada realidade substantiva-se através da interação e comunicação de diversos atores. É através da interação que a comunicação se torna real e significativa. Deste modo, em última análise, os constrangimentos poderão também ser observados na organização da própria rede comunicacional, como tentaremos descortinar no ponto que se segue.

Da Comunicação na Partilha dos Documentos Orientadores

Em qualquer unidade organizacional nomeadamente nas organizações escolares, o processo de comunicação realiza a troca de informação entre os diversos profissionais que nela interagem. É o modo como são transmitidas ideias, partilhadas necessidades, experiências, pensamentos e sentimentos, a forma como a partir de significações e significados individuais se vai construindo um racional coletivo sobre determinado objeto e conceito. O facto da partilha de informação promover a construção de linguagens comuns que se transformem em sinergias de ação, que caracteriza determinada cultura, torna preponderante a necessidade de compreendermos que redes de comunicação são privilegiadas na circulação da informação no interior do AE. De

modo geral, parece-nos que os diversos discursos fazem emergir três tipos de redes de comunicação que podemos denominar de: (i) rede organizada em Y, (ii) rede organizada em estrela e (iii) rede interligada. Embora esta última seja referida como desejável, relativamente à primeira estamos, como se percebe das palavras do coordenador da equipa interdisciplinar, perante um fluxo que se organiza eminentemente na vertical, cujo órgão polarizador, neste caso concreto, é o conselho pedagógico:

No conselho pedagógico fizemos a reflexão e houve um grupo de trabalho que se debruçou sobre esse assunto com elementos do conselho pedagógico. Eu não participei nesse grupo de trabalho, mas participei nas reflexões gerais do conselho pedagógico. Nesse grupo de trabalho havia elementos dos diversos níveis de ensino... Não havia um elemento relacionado diretamente com as NEE... Mas como eu estava em conselho pedagógico tive oportunidade de participar... Eu tive um papel crítico sobre o documento... Se concordava, sugestões de algumas alterações... Portanto, o documento sofreu algumas alterações até... Algumas das minhas sugestões foram acolhidas. Mas tive conhecimento no conselho pedagógico. As normas orientadoras, foi em conselho pedagógico onde foram aprovadas. (DC)

Este tipo de organização comunicacional infere que a comunicação seja partilhada/construída por grupos/níveis da organização formais, com o objetivo de fazerem propostas sobre um documento que emanou de um órgão pedagógico central. Propostas que devolvidas a esse órgão são sintetizadas, organizadas e, posteriormente, integradas no documento original. Órgão que facilita, de forma controlada, a circulação da informação, tanto no sentido ascendente como descendente. Realidade que é reforçada pelo discurso da coordenadora da ER quando refere que a partir do conselho pedagógico foi despoletada a discussão nos diversos departamentos curriculares que retornaram as suas reflexões ao conselho pedagógico. Este, posteriormente, divulgou os diversos documentos por todo o agrupamento de escolas:

Foram distribuídos no pedagógico. Houve alguma reflexão sobre esses documentos nos departamentos. Eu participei e dei algumas ideias... Umas foram acolhidas assim - assim, outras não foram acolhidas... Por exemplo, ao nível da ficha de registo da avaliação, as minhas ideias não foram acolhidas, ao nível das menções... Estivemos sempre em desacordo... Não foram acolhidas. Era eu e outros professores do

primeiro ciclo que queríamos essas mudanças... Fizemos chegar várias vezes a proposta, mas eles resolveram fazer como entenderam. (DD)

Na lógica antes referida, transcrevemos mais uma unidade de registo retirada do discurso de uma das docentes do ensino regular que, ao reforçar a ideia esplanada anteriormente, nomeia um outro órgão decisório do agrupamento de escolas, o conselho de docentes da ER:

Através da divulgação que é feita nas nossas reuniões, no conselho de docentes. Além da reflexão que é feita em grupo nos conselhos de docentes, há uma análise pessoal sobre... Não me lembro se houve alguma reflexão específica, por exemplo aqueles papéis que dão no início do ano são sempre iguais... Mas houve, houve reflexão no conselho de docentes, fizemos propostas... Mas muitas das nossas propostas não foram acolhidas... (sorrisos) provavelmente porque não quiseram alterar aquilo que já estava estipulado, não quiseram aceitar as nossas sugestões por acharem que não estão bem... Não sei, não sei. (DRB)

O reconhecimento da existência de alguma partilha de informação, bem como o facto desta partilha ser por vezes inconsequente, parece-nos estar associada, como reforça o relatório de escola da avaliação externa das escolas, à ineficácia das redes comunicacionais do AE e ao seu funcionamento demasiado formal e rígido. Um problema que, segundo o documento antes referido, se coloca no plano do exercício da liderança:

A difusão da informação a todos os elementos da comunidade educativa não se revela eficaz. (REAAE, p. 10)

A direção e as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica demonstram conhecer o Agrupamento e o contexto socioeconómico em que o mesmo se insere. No entanto, evidenciam dificuldades em dar uma resposta adequada às mudanças intrínsecas e à recente constituição do Agrupamento. Conhecem, de uma forma geral, as suas áreas de intervenção; no entanto as suas contribuições para as tomadas de decisões nem sempre são acolhidas. A inexistência de um Projeto Educativo e de um Plano Curricular de Agrupamento tem reflexos no exercício das lideranças das diferentes estruturas, condicionando a mobilização dos órgãos em torno de metas comuns. São evidentes algumas ações de dinamização de atividades de envolvimento

da comunidade educativa; porém assentam, sobretudo, em ações individuais ou de pequeno grupo. (REAAE, p. 11)

Lembrando que todos os profissionais, exteriores ao agrupamento de escolas, reconhecem desconhecer completamente os documentos orientadores da ação de avaliação pedagógica, importa registar o que pensam eles sobre as redes comunicacionais possíveis para a partilha de ditos documentos. Interrogados nesse sentido, remetem para uma possível circulação da informação que se inscreve, também, numa organização comunicacional de cariz vertical. Uma dessas entrevistadas, a psicóloga, elege o professor de educação especial como elo de ligação entre esses profissionais e o agrupamento de escolas. Outra alternativa que a entrevistada coloca é o serviço de Psicologia e Orientação (SPO), talvez por ser o serviço com o qual, disciplinar e profissionalmente, se sente mais identificada: "Como entidade exterior à escola o nosso principal interlocutor é sempre o professor de Educação Especial, portanto deveria ter sido por aí ou através do SPO" (PB). A terapeuta da fala refere, para além dos docentes de educação especial, o coordenador da equipa interdisciplinar e ainda, em alternativa, o diretor, enquanto agentes passíveis de divulgação dos diversos normativos internos referentes à avaliação pedagógica:

Aquando da nossa entrada para aqui, os professores a quem estamos mais ligados. Ou o coordenador do ensino especial... Se calhar... Ou o diretor da escola não sei. (PC)

Para além desta configuração comunicacional, da leitura das diversas entrevistas emerge um outro tipo de rede de comunicação que, como já referimos, podemos denominar como organizada em estrela. Rede comunicacional que, embora de cariz mais circular e podendo integrar formas mais informais de partilha, como grupos de trabalho específicos, na prática funciona como a anterior. Este tipo de rede comunicacional infere que a elaboração e partilha da informação, embora envolvendo diversos grupos formais da organização, gravita em torno de uma entidade central que polariza toda a ação, neste caso particular, como já referimos anteriormente e como reforçam os discursos do diretor do AE e da coordenadora do departamento do 1.º CEB, o conselho pedagógico:

Foi discutido ao nível dos grupos disciplinares, ao nível dos departamentos, do conselho pedagógico... Teve contributos de muita gente. Eu estive enquanto presidente do conselho pedagógico... Eram muitos grupos de trabalho e fizemos várias propostas. Foi um documento muito difícil de produzir porque o objetivo dele era muito ambicioso, era mais do que encontrar normativas para a avaliação no agrupamento... Era muito mais do que isso. (DA)

Sim. Eu participei até quando foi na construção do documento de orientação a nível do agrupamento. Inicialmente, fizemos um grande grupo que foi dividido em subgrupos, em que cada um trabalhou o seu ciclo... Eu estive num grupo em que trabalhou o 1.º ciclo e o pré-escolar, outros o 2.º ciclo, outros o 3.º... Depois, quando foi na junção dos vários grupos, aí é que acabou por surgir mais a discussão para se fazer a interligação entre todos. (DB)

Tanto as redes de comunicação em Y como em estrela privilegiam a comunicação formal que, centralizada num órgão coordenador também institucionalmente formal, tende a fazer fluir a informação no sentido centrífugo. As redes comunicacionais que funcionam com base numa representação estelar são utilizadas para a circulação de informação normalmente rígida e prescritiva, logo na sua origem. São informações normativas usualmente acerca dos processos e práticas da organização no seu todo. Informações que, pela sua prescrição original, envolvem pouco os diversos atores na reflexão partilhada. Ainda mais quando os diversos contributos individuais não são percecionados pelos próprios profissionais, chamados a contribuir, como válidos pelo referido órgão coordenador que, esquematicamente, se situa no centro da estrela.

Independentemente dos discursos que nos orientam neste sentido, parece-nos poder salientar narrativas que, embora no plano do desejável, apontam para a existência de redes comunicacionais mais abertas e de interação mais interdependente. É um modelo de rede que privilegia os fluxos de comunicação horizontal. Modelo comunicacional que promove a comunicação que se estabelece entre pares de determinada organização. Um sistema de rede caracterizado por maior informalidade, mesmo que o seu objetivo último seja normativo. Normalmente, este tipo de redes comunicacionais está na base de interações que se relacionam com a coordenação de funções, solução de problemas, partilha de informação e resolução de conflitos, aferição

de diferenças e procura de aspetos comuns nos discursos dos diversos profissionais envolvidos.

A desejabilidade que identificamos nas narrativas que apontam para este tipo de organização da comunicação vai no sentido de uma partilha de informação realizada com base numa rede de comunicação que podemos denominar de interligada. A sua legitimação assenta em argumentos críticos, percecionados em algumas narrativas dos participantes neste estudo, sobre a forma como a partilha dos documentos foi organizada. Por exemplo, as palavras da docente de educação especial ao mesmo tempo que são críticas relativamente à forma como a partilha foi realizada parecem-nos orientar-se no sentido de uma proposta de reflexão e discussão mais partilhada. A crítica radica, sobretudo, no facto de ser muito restritiva a mera apresentação, o dar conhecimento dos documentos. Como refere a docente, se tivesse existido uma lógica de discussão conjunta a apropriação das orientações teria sido mais efetiva, abrindo-se possibilidade não só para uma maior apropriação das propostas como para a melhoria das mesmas:

Conheço formalmente através de reuniões, foram trabalhados nas reuniões do conselho de docentes. Mas houve muito pouca reflexão. Dá-se a conhecer, mas não há reuniões de trabalho sobre o documento. Dá-se a conhecer... Sabe-se que existe, serve para isto, mas não há uma reflexão em equipa e as suas implicações. É sempre útil refletir sobre um documento em conjunto; individualmente as nossas conclusões podem ser muito subjetivas. Em conjunto há a hipótese de tirarmos dúvidas, de refletirmos. Às vezes, os próprios documentos são ambíguos na interpretação e, por isso, acho que é importante trabalhar esses documentos em conjunto para estarmos todos com uma prática uniforme e seguirmos todos aquele modelo, por assim dizer. Neste caso concreto, foi só para dar conhecimento e para nós individualmente se quisermos pesquisar e aprofundar esse conhecimento. Houve algumas opiniões... Mas a minha ideia é que a comunicação não passa... Não há um elo de ligação que consiga fazer vingar essas opiniões e sugestões para se modificar alguma coisa. (DE)

Da unidade de registo anterior parece-nos que a ideia que está subjacente é a da defesa de uma partilha de informação que privilegie um tipo de comunicação mais flexível e partilhado. Desejo que é expresso também pela coordenadora do departamento do 1.º CEB que explicita a necessidade de envolver mais profissionais,

diretamente ligados à educação especial. Esta necessidade de colaboração, embora seja na unidade de registo que se segue enfatizada relativamente ao grupo de profissionais mais diretamente ligados à educação especial, parece-nos também importante se a extrapolarmos para os restantes atores do AE, por exemplo, como nela se nomeia, os profissionais dos restantes grupos disciplinares:

Talvez nós tivéssemos necessidade de ainda ter tido um trabalho mais de análise, para uma maior integração dos vários grupos disciplinares do agrupamento... Mesmo a nível do ensino especial. Penso que talvez tivéssemos necessitado de uma maior interligação porque como foram as coisas feitas muito em separado... Embora na altura tivéssemos colocado em comum... Eu acho que talvez como o ensino especial é transversal e se faz sentir em todos os níveis de ensino, talvez na construção fosse importante uma participação ainda mais direta com o ensino especial... É que depois isso acaba por ficar... Parece que ali assim um pouco fugidio. (DB)

Assim, regista-se a necessidade manifestada por alguns profissionais entrevistados de, mais do que a junção de informação recolhida sobre documentos já elaborados, haver uma discussão efetiva sobre a avaliação pedagógica. Uma reflexão que possa criar forças e identifique sinergias e vontades. São narrativas que apontam para uma partilha que transforme em coletivo os diversos significados individuais, potenciando a apropriação de uma linguagem comum, não a partir da discussão dos documentos internos orientadores já elaborados, mas precisamente o contrário. As fragilidades ao nível da reflexão colaborativa são reforçadas pelas conclusões constantes no relatório de escola da avaliação externa das escolas, que aponta para situações de colaboração, observadas no AE, pontuais e assistemáticas:

Em termos gerais, o Agrupamento presta um serviço educativo que revela uma abordagem pouco consistente no que se refere às práticas colaborativas entre todas as unidades de ensino e entre os vários departamentos, pois a colegialidade que existe é pontual e assistemática. Este facto reflete-se na fraca articulação curricular e na inexistência de critérios gerais de avaliação. (REAAE, p. 4)

Esta fragilidade relativamente aos processos de comunicação e colaboração leva-nos a questionarmo-nos sobre a apropriação, enquanto cultura organizacional, de

questões mais vastas como a da gestão do processo avaliativo relativamente à ideia de diversidade. Preocupação que nos encaminha para a necessidade de compreendermos se o processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE é percecionado como centrado numa ideia de diversidade e heterogeneidade ou se, pelo contrário, o foco são especificamente os alunos com NEE. Se a ação é política e culturalmente estruturada numa lógica de diversidade da população discente ou é operacionalizada, de modo paralelo, enquanto ação específica direcionada em alguns aspetos somente para os alunos referenciados como apresentando NEE.

Do Foco da Avaliação Pedagógica

As políticas de avaliação relativamente às aprendizagens, quando estão em causa os alunos com NEE, devem enquadrar uma lógica de ação que assuma que a escola é um espaço de diversidade e diferença, independentemente das características dessa diferença. No entanto, por vezes, os agrupamentos de escola constroem a sua ação, no que se refere à avaliação pedagógica, numa lógica de separação entre os alunos considerados com e sem NEE. No que respeita à primeira perspetiva referida, ou seja, um sistema de avaliação focado na diversidade, apresentamos uma unidade de registo, constante no regulamento interno, que se refere exclusivamente ao papel e funções dos docentes do ensino regular:

Avaliar sistemática e diversificadamente os alunos, de acordo com critérios pré-estabelecidos e do conhecimento dos alunos e encarregados de educação. (RI, p. 36)

Ideia que reforça, como já antes referimos, uma orientação mais geral que caracteriza uma linha política que se pretende estruturante da ação de todos os profissionais. No entanto, existe alguma fragilidade na proposta desta orientação uma vez que a mesma é divergente de outras, sobretudo quando dirigidas especificamente à ação dos profissionais da equipa interdisciplinar. Assim, no que se refere a estes profissionais identificamos, também no regulamento interno, orientações mais globais e dirigidas a todos os discentes, independentemente da sua condição, mas mais num sentido de avaliação diagnóstica e quando se suspeita de dificuldades:

Proceder à avaliação global das situações relacionadas com problemas de desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem, com competências e potencialidades específicas. (RI, p. 25)

Para além da dimensão mais global entendida pela unidade de registo anterior, observam-se, no mesmo documento, orientações mais restritas no que concerne à população a que se destinam; falamos dos alunos denominados como apresentando NEE:

Ações de diagnóstico e avaliação dos alunos com NEE e planejar medidas de intervenção mais adequadas. (RI, p. 25)

No que diz respeito à referenciação, avaliação, classificação e necessária elaboração, implementação e acompanhamento do PEI. (RI, p. 26)

Perspetiva que é reforçada no programa de atividades da ER mas que, neste caso, é equacionada enquanto orientação para todos os profissionais da escola: "Atenuar e/ou eliminar as barreiras à participação e aprendizagem de modo a potenciar o processo de inclusão dos alunos com NEE" (PA, p. 2). Deste modo, constatamos a existência de um foco que percecionamos imbuído de alguma ambiguidade, uma vez que ao mesmo tempo que se direciona para a heterogeneidade, necessita destacar ações específicas, algumas decorrentes da legislação, direcionadas para os alunos considerados com NEE. Assim listadas algumas ideias ao nível das políticas no que concerne ao foco dos normativos internos e para percebermos como se posicionam os diversos atores no que respeita a esta questão, iniciamos pela opinião do diretor do AE que se encaminha no sentido de considerar que as políticas de avaliação pedagógica deveriam, independentemente das diferenças identificadas, focar-se numa cultura de heterogeneidade:

Eu acho que há diferenças entre avaliar todos os alunos, portanto estes não são diferentes dos outros. Portanto, há diferenças entre todos os alunos, tanto no que se refere à avaliação, como ao processo das aprendizagens. (DA)

No entanto, em alguns dos discursos, embora a tónica seja a heterogeneidade da população discente, identificam-se alguns constrangimentos, nomeadamente no que se refere à atribuição de menções, como assume a coordenadora da ER:

Eu acho que não deve haver diferenças. Cada um faz o progresso que vai ao encontro das suas necessidades. Claro que a avaliação não é igual mas... Eu não digo avaliar a parte formal de se escrever lá Bom, Muito Bom... Mas percebermos que há uma evolução. (DD)

Outro aspeto que é destacado pela docente de educação especial, independentemente da perspetiva da avaliação ser focada na heterogeneidade, é a necessidade de se proceder a adequações. Adequações ao processo de avaliação, realizadas a diversos níveis, que são tidas como necessárias para alguns alunos:

Existem algumas diferenças... Mas eu acho que seria positivo que a avaliação fosse mais ou menos comum para todos, que se siga uma linha mais ou menos para todos, mas para os alunos com NEE que fosse ajustada. No entanto, concordo que a base seja comum a todos, mas com algumas adaptações para eles. Pelo que nós temos conhecimento e informação já se começa a criar um patamar, pelo menos em termos de... Por exemplo das pautas que não podem vir assinaladas como dizendo que são crianças com NEE. A visibilidade já está mais normalizada em termos de avaliação concreta, em termos de instrumentos adaptados e tentamos, pelo menos na nossa experiência, seguir o mesmo modo de avaliar os outros... Contabilizar as perguntas do que é pedido ao aluno e de acordo fazendo interligação com o programa educativo individual e daquilo que se espera dele. (DE)

Com opinião completamente oposta, registam-se as narrativas da psicóloga e da terapeuta da fala que defendem que os alunos com NEE, pela sua condição específica, devem ser objeto de dispositivos e lógicas de avaliação pedagógica diferentes às dos restantes alunos no que respeita às aprendizagens:

Bem, embora para os outros exista a avaliação académica no final de cada trimestre... Acho que deve haver outros cuidados para os alunos com NEE. (PB)

O processo de avaliação é diferente. Os alunos sem NEE têm um processo de avaliação diferente. (PA)

O argumento identificado é o da exigência, ou seja, as entrevistadas anteriormente citadas defendem que o processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE deve ser objeto de maior exigência. Também o coordenador da equipa interdisciplinar considera haver diferenças pois, em seu entender, o ato avaliativo relativamente aos alunos com NEE, para além de mais exigente, foca-se na avaliação de competências específicas. No entanto este mesmo entrevistado defende que os tempos de avaliação são iguais para todos os alunos:

Os momentos de avaliação dos alunos com NEE são os mesmos que os outros, acrescido da avaliação que necessariamente se tem que fazer a acompanhar todo o seu processo. Tem mais... No fundo... Bem, qualquer dos alunos tem uma avaliação contínua... Só que é mais específica, mais particular, até mais exigente digamos, se os alunos tiverem NEE. Inclusivamente, as aprendizagens definidas para estes alunos são totalmente diferentes, porque fogem muitas vezes... Além de muitas vezes cumprirem o currículo comum. Além disso têm, digamos, currículos paralelos, competências específicas. Os outros alunos não são avaliados em competências específicas, são avaliados no currículo comum. Muitas vezes, as diferenças que existem é que são avaliados noutras competências que os alunos sem NEE não são e às vezes com outra objetividade, com outro grau. Com outro objetivo de perceber quais são as competências adquiridas. No fundo, existem de facto avaliações que se aplicam aos alunos com NEE que não é necessário aplicar aos outros. (DC)

A referência, nesta como em anteriores unidades de registo, a um maior grau de exigência parece-nos estar relacionada com uma perspetiva mais clínica do processo de avaliação. Perspetiva que normalmente apela à utilização de instrumentos estandardizados e referidos à norma. Instrumentos específicos para determinada categoria de alunos e que, usualmente, são aplicados por profissionais encarados como especialistas, perceção que assenta no discurso da terapeuta ocupacional:

O que acontece é que há muitos instrumentos de avaliação e, por vezes, temos de adequá-los ao tipo de população que temos. (PC)

A nível de instrumentos tendo-se em conta a população para quem são dirigidos. (PC)

Esta diferença relativamente aos instrumentos utilizados alarga-se, segundo a psicóloga, ao tipo de relatórios de avaliação que são produzidos e ao tipo de informação que neles consta. Informação que, de forma crítica, é referida como irrelevante e nem sempre servindo a finalidade de orientar a elaboração dos PEI e organização de posteriores intervenções:

Muitas vezes os relatórios dos serviços e de avaliação... Muitas vezes resumem-se ao que foi o desempenho do aluno no processo de avaliação e depois têm poucas pistas, poucas estratégias de trabalho que possam ser utilizadas. As orientações que devem ter para iniciar o PEI, para o trabalho, se não servir de base de trabalho. (PB)

O desenvolvimento de processos de avaliação pedagógica ao ser encarado de forma diferente quando estão em causa os alunos com NEE, embora com base no argumento do respeito pela diferença, pode ser elemento objetivo de maior desigualdade. Ao colocar-se a tónica dessa diferença tanto nos momentos como nos procedimentos e/ou nos instrumentos, o que está em causa é o princípio da equidade e como consequência podem ampliar-se as diferenças de partida. Parece-nos que um sistema de ensino e de aprendizagem que estabelece, em redor de um núcleo central, formas paralelas de ação, não inclui as diferenças. Assim, parece-nos importante compreender, ainda no que se refere aos aspetos de política e cultura, como é que os diversos participantes neste estudo relacionam o processo de avaliação pedagógica com o processo de inclusão.

Da Relação entre o Processo de Avaliação Pedagógica e o Processo de Inclusão

O processo de avaliação pedagógica é central aos processos de ensino e de aprendizagem, logo é matriz essencial no desenvolvimento da Educação Inclusiva. Perante uma população discente que é cada vez mais heterogénea, um dos constrangimentos identificados à sua gestão, ao processo de Inclusão, relaciona-se com a organização e desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica. Processo que deve encarar o aluno nas suas características individuais, olhando-se para essa entidade

individual como um parâmetro de avaliação em si mesmo. Mas também um processo que integra de forma natural uma política bem como uma cultura de avaliação para a diversidade.

As especificidades dos alunos, no decorrer dos processos de avaliação pedagógica, devem ser enriquecedoras e não limitadoras desses processos bem como dos processos de ensino e aprendizagem. No que respeita especificamente aos discursos dos participantes neste estudo, por um lado, observamos discursos sobre a avaliação eminentemente inclusivos e de matriz valorizadora da diversidade. Por outro lado, existem narrativas contrárias que veem essa diversidade como obstáculo ao desenvolvimento da avaliação pedagógica e/ou como argumento para se criarem formas paralelas, por vezes mais restritivas, de ação e participação. Explicitando melhor este antagonismo, começamos por abordar as narrativas que estabelecem uma relação positiva e clara entre o processo de avaliação pedagógica e os pressupostos da Educação Inclusiva. Relação que pode passar pela valorização do próprio processo de avaliação quando estão em causa os alunos com NEE. Neste sentido, salientamos as palavras de uma das docentes do ensino regular que coloca a ênfase no aluno e no sentimento que este pode experimentar ao perceber que tal como os seus pares também é avaliado:

Penso que é importante porque é uma forma de eles se sentirem iguais aos outros. Sentirem que são avaliados, assim como os outros são avaliados. (DRB)

Outra dimensão é a que enfatiza o facto do processo de avaliação pedagógica contribuir para um maior conhecimento do aluno. Conhecimento que possibilita promover o desenvolvimento das suas potencialidades, bem como qualificar as intervenções dos diversos profissionais e, em última análise, qualificar o próprio desenvolvimento de práticas inclusivas. Nesta perspetiva, a avaliação pedagógica é encarada, no entendimento de diversos entrevistados, como um processo que, de forma integrada, possibilita a diferenciação ao nível da atividade pedagógica e promove a participação ativa dos alunos com NEE nos seus contextos de vida. Processo de avaliação pedagógica perspetivada numa lógica inclusiva:

Claro que sim... Consciencializa-nos a todos que estas crianças, em termos de inclusão, no ensino regular podem ter progressos muito positivos. (DE)

Para melhor conhecermos a criança e sabermos como melhor a podemos incluir na sala, com os colegas, estratégias que tenhamos às vezes que partilhar, às vezes até com os pares do aluno para que a criança esteja melhor, para que a consigam incluir melhor. (PA)

Pois pode estar relacionada com a inclusão... Tem que... Conhecendo melhor eu faço mais. (DA)

Têm que se criar estratégias para a inclusão deles, estando muito atentos a isso. Portanto, é baseado na avaliação e no conhecimento que temos deles que depois temos que fazer todo o trabalho. (PC)

Inclusão pressupõe participação ativa nos contextos onde estes alunos estão inseridos. Se nós percebermos qual é a capacidade deles participarem, mais facilmente conseguimos introduzir e promover atividades em que eles participem... Junto dos seus pares. (DC)

Registamos ainda outras narrativas que referem de forma positiva a relação que pode ser estabelecida entre o processo de avaliação pedagógica e o processo de inclusão. No entanto, isolamos estas unidades de registo das anteriores porque nos parece que as ditas narrativas estão eivadas de alguma confusão no que se refere ao conceito de inclusão. Assim destacamos, em primeiro lugar, o discurso do diretor do AE que alude a esta relação tendo por referência pressupostos inerentes ao conceito de integração. Para além disto, relaciona estes dois processos (de avaliação e de integração) estabelecendo níveis de prioridade entre eles:

Antes das avaliações, a integração... O principal desafio é eles estarem. Vamos, há aqui ainda uma luta que se faz no agrupamento e nas escolas que é os professores dizerem... Não o dizem, não o afirmam da forma como vou dizer agora, mas nós percebemos que está sempre subjacente... Um aluno destes prejudica o desenvolvimento dos outros. Nós, que estamos cá há mais tempo, sabemos que é mentira. Nós, que olhamos para isto com outros olhos, sabemos que é mentira. Mas depois faltam-nos argumentos de peso para desmontar estas ideias feitas em algumas cabeças. Quais são esses argumentos? Esses argumentos são os seguintes: A escola tem que ser uma escola inclusiva. Não faz sentido

estas crianças estarem em colégios, coisa nenhuma, ou seja, os colégios onde elas estavam podem ter o seu espaço físico nas escolas, porque esta interação com os outros é logo estimulante... Nós percebemos e ainda há pouco falávamos disso. Alguns casos que são quase em estado vegetativo [alunos com condição de multideficiência], o barulho dos outros estimula-os e portanto isto só acontece porque os outros são diferentes deles... Isto só pode acontecer em ambientes saudáveis que é uma escola. Miúdos na maioria saudáveis e miúdos absolutamente normais. (DA)

Outra abordagem da relação estabelecida, por alguns dos participantes neste estudo, entre o processo de avaliação pedagógica e o processo de inclusão, é a que encara essa relação no condicional. Uma das primeiras condições que registamos, referida pela coordenadora da ER, tem a ver com a dimensão recursos, sejam na sua componente material ou humana. Embora referindo explicitamente o momento de transição dos alunos com NEE para o 2.º ciclo, parece-nos importante salientar o fator recursos como condição para o desenvolvimento de um processo de avaliação pedagógica inclusivo:

Não estavam habituados e agora vêm-se com uma série de situações que são complicadas e depois também há falta de meios, de recursos humanos, sobretudo de recursos humanos... E estou a pensar quando estes alunos passarem para lá como já foram outros. O Rafael, por exemplo, está muitas vezes na unidade de multideficiência porque não têm ninguém para estar com ele na sala. É um aluno com um grande potencial cognitivo... Por exemplo, no ano passado com a professora que teve tirou as fraldas... Este ano já está outra vez de fraldas, porque não há ninguém que faça esse trabalho. (DD)

Outra condicionante relaciona-se com a frequência do apoio disponibilizado pelos docentes da educação especial. Frequência que, na opinião da coordenadora do departamento do 1.º CEB, impossibilita a sistematização e continuidade do desenvolvimento de uma avaliação pedagógica eficaz quando estão em causa alunos com NEE:

Na minha opinião a avaliação dos alunos do ensino especial ainda deve ser feita mais amiudadamente... Eu no fundo se tiver um acompanhamento.... Eu acho que também o acompanhamento do ensino especial é muitas vezes muito pequeno, da maneira como está instituído o

ensino especial para os vários alunos que temos ao nível do agrupamento. As pessoas são poucas e a disponibilidade é escassa... Se o apoio fosse mais constante essa avaliação deveria ser ainda mais curta. Deveria fazer-se semana a semana, ou de 15 em 15 dias, se o apoio fosse mais sistematizado e maior, para se poder ir conseguindo controlar um pouco mais a progressão do próprio aluno... É verdade que o aluno algumas vezes demora mais a fazer algumas aquisições, necessita mais tempo, mas também para o professor é necessário ir fazendo mais uma constatação da própria realidade do aluno. (DB)

Outro constrangimento encontrado, também pela coordenadora do departamento do 1.º CEB, na relação que é estabelecida entre a avaliação pedagógica e o processo de inclusão, refere-se ao tipo de apoios que são disponibilizados aos alunos. É uma visão da intervenção fragmentada por áreas disciplinares que costumam corresponder a áreas artificialmente isoladas no que respeita ao desenvolvimento do aluno. Abordagem que nos parece considerar o próprio significado do conceito de aprendizagem de uma forma muito restrita. Um conceito de aprendizagem também ele fragmentado em diversas áreas do saber que se vão sobrepondo progressivamente. Perspetiva que aponta para um tipo de apoio que parece ter, pressupostamente, como objetivo conseguir corrigir os “defeitos” decorrentes da condição de deficiência do aluno, nomeadamente no que se refere aos seus comportamentos:

Pensar-se na construção de uma estrutura que a apoie e leve a desenvolver-se nesse aspeto. A parte emocional também é muito importante na criança para que depois ela possa acompanhar a evolução e a aquisição de conhecimentos. Eu acho que faz muitas vezes falta um apoio neste aspeto individual do aluno no sentido de ver as suas capacidades emocionais e ajudá-lo a integrar-se mais na turma, mais consigo próprio para o levar a superar as dificuldades. Daí eu achar que, muitas vezes, descuramos esta parte em função da evolução dos conhecimentos. Eu acho que isto deveria ser mais como um todo e que nós, professores titulares de turma, não temos tanta capacidade para conseguir fazer esta interligação e daí necessitarmos de ajuda de alguém que esteja mais capacitado, mais preparado, no aspeto do ensino especial... Para nos dar uma ajuda neste sentido e ao mesmo tempo tem que ser uma integração ainda maior... Nós aí ainda estamos mais complicados com a parte psicológica, o apoio psicológico que nós devíamos ter... Uma pessoa só para tantos casos acaba por ser uma gota no oceano. (DB)

Nesta linha de pensamento, transcrevemos uma outra unidade de registo que explicita a necessidade de haver mais apoios na área clínica, pertencentes ao AE. Argumento utilizado pelo diretor do AE, como condição para que a relação entre o processo de avaliação pedagógica e o processo de inclusão possa ser uma realidade. Raciocínio que, para além de contrariar alguns pressupostos do desenvolvimento de uma organização escolar inclusiva, parece-nos assentar numa perspetiva mais clínica do que pedagógica do ato de avaliar quando estão em causa alunos com NEE. Para além desta leitura, parece-nos uma visão que nega o desenvolvimento dos processos de inclusão enquanto ação colaborativa entre organizações sociais diferenciadas e externas ao AE. Deste modo, a escola não é vista como uma organização que se abre para o exterior e (re)cria redes e sinergias de determinada comunidade. Com base na unidade de registo que a seguir transcrevemos, a escola parece ser encarada como uma organização que quer mimetizar no seu seio, de forma fechada, todos os potenciais serviços de apoio que poderão existir em determinada rede de apoio comunitária:

Há sempre um aspeto... Estou-me agora a lembrar. Há sempre um aspeto que me incomoda e que resvala daquilo que é muito das políticas educativas, são muito cínicas, são muito pela aparência. Há alguns aspetos que me ferem particularmente, a hipocrisia das coisas... Nós temos nas escolas os técnicos mais capazes para fazerem o diagnóstico, a avaliação destas crianças. Nós temos nas escolas, porque as escolas têm esses recursos e porque as escolas também têm parcerias com outros técnicos igualmente habilitados nas suas áreas de especialidade a darem o seu contributo. As escolas são as entidades mais importantes, falta-lhes um aspeto também importante que é o acompanhamento médico, devia haver. Falta nas escolas, médico e pessoal de enfermagem. Falta aqui a parte da saúde. Esta parte da saúde para acompanhamento destas crianças não está na escola e devia estar. Se calhar, não fisicamente, mas num processo e numa relação estável e muito próxima e nunca se deu muito valor a isto. (DA)

Outra perspetiva que, ainda nas palavras do diretor do AE, condiciona a relação entre o processo de avaliação pedagógica e o processo de inclusão é expressa pela preocupação relativamente à gestão e organização dos recursos a nível macro sistémico. Gestão e organização que se relacionam tanto com decisões externas como internas ao

AE. No caso específico da unidade de registo que se segue alude-se ainda à disparidade de recursos canalizados para as escolas de educação especial, quando comparados com os que são afetos às escolas do ensino regular:

Depois não se pode é pensar que tudo aquilo que eram recursos, tudo aquilo que eram respostas dessas escolas, chamados colégios de educação especial, que eram capazes de dar e que estavam vocacionados para dar, que tudo isto é desnecessário na outra escola, na escola onde estamos. Não é verdade, não é verdade... A inclusão tem de ser feita com muito mais seriedade neste ponto de vista e nunca pode ser tratada como tem sido. Muitas vezes, é uma questão de rácios, é uma questão de... Não se pode pensar que vamos tirar daí esses jovens. Vamos pô-los nas escolas, porque percebemos que eles aqui estão melhor, mas depois ignorar em absoluto que estes jovens têm de facto necessidades, até físicas, das próprias estruturas que os acolhem. Estas estruturas têm de estar equipadas com equipamentos para dar as respostas e isto não foi feito. Nós tivemos ao longo destes anos todos muitas experiências a este respeito, por exemplo: renovação do parque escolar... Quando nós dissemos aos arquitetos: atenção temos uma sala que tem que ter estas características. – “Diga e nunca ninguém nos falou nisto”... E quando nós, porque isto não nos passava pela cabeça que ninguém tivesse falado destas coisas, quando nós chegámos já não conseguimos ter tudo, em termos de espaço, em termos de... Já estávamos condicionados. Portanto, é aqui sim, mas é com outros recursos e com outro tipo de gestão que não pode ser por números. Tens x alunos... Eu posso... Uma unidade de multideficiência em que eu só preciso de um professor para acompanhar e supervisionar o desenvolvimento daquelas crianças, mas necessito de uma infinidade de outros técnicos, fisioterapias, disto e daquilo e daquele outro e se calhar cada uma destas crianças necessita de um adulto. Pode-se ter outra em que pode haver os dois professores em que um funcionário chega porque para estes miúdos conseguem dar outro tipo de respostas. Isto é gerido a nível regional, sempre com uma visão distante porque eventualmente não terão todos os recursos que são pedidos para distribuir... Se calhar esta distribuição também é feita a “olhómetro”, se calhar quem está no terreno também não é sério e por vezes não pede só aquilo que necessita... Porque de facto as normas são muito rígidas e não deixam flexibilidade nenhuma. As normas... O que dizem é que as salas (Unidades de Apoio à Multideficiência e Unidades de Ensino Estruturado) têm de ter dois professores e dois funcionários e eu só quero alguma flexibilidade que não existe. Portanto, não há aqui uma verdadeira gestão de recursos. (DA)

Outra condicionante à relação que poderemos estabelecer entre o processo de avaliação pedagógica e o processo de inclusão tem a ver com o tipo de informação que é recolhida durante o processo de avaliação pedagógica. Informação que, na opinião da psicóloga, em vez de qualificar o processo de inclusão pode ter o efeito contrário:

Tenho algum medo da forma como são feitas algumas avaliações, isso é que eu acho que se tem de ter muito cuidado na forma como se escreve e com que base é que se escreve aquilo que se escreve. (PB)

Ainda no que respeita às políticas orientadoras do processo de avaliação pedagógica preconizadas pelo AE, no qual decorre o presente estudo, bem como das culturas percecionadas relativamente a esse processo surge, nas narrativas de diversos entrevistados, a variável formação. Formação que é encarada como uma fragilidade no desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica, seja pela sua inexistência seja pela forma como está organizada e pelos conteúdos que ministra.

Da Formação na Área da Avaliação Pedagógica

A formação na área da avaliação pedagógica é tida como estruturante de toda a ação dos profissionais que desenvolvem ações de ensino na escola, para promoverem e qualificarem as aprendizagens dos alunos. Dimensão que é vista como essencial, por alguns dos participantes neste estudo, quando está em causa o trabalho pedagógico com alunos com NEE. Uma formação tanto inicial como contínua, não só relativa aos princípios gerais que (in)formam o desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica mas, sobretudo, no que respeita às técnicas e didáticas que potenciem e efetivem um processo de avaliação inclusiva. A formação é uma componente essencial para que todos os profissionais implementem e apoiem, de forma mais eficaz, o referido processo. Para que consigam centrar a sua zona de interesse e preocupação nas implicações que o mesmo pode ter, não só na promoção das aprendizagens dos alunos com NEE, mas nas próprias questões de planificação da intervenção educativa. Neste sentido parece-nos importante que, da nossa conversa com os diversos participantes neste estudo, algumas preocupações sobre esta questão tenham surgido ao longo das suas narrativas. Assim, em primeiro lugar, salientamos o discurso de uma das docentes

do ensino regular que assume nunca ter tido formação específica na área da avaliação pedagógica, reconhecendo alguns constrangimentos relativamente aos pressupostos teóricos implicados no citado processo: "Não sei... Eu de avaliação não tive formação... Não tenho esses pressupostos teóricos" (DRB). Sobre a dimensão da formação também a coordenadora da ER defende que as instituições de formação de professores deveriam dar uma atenção especial à formação na área da avaliação pedagógica:

Acho que devia ser uma das áreas em que se devia investir ao nível da formação dos professores. Isto porque a avaliação é muito complexa. Eu digo isto pelo que eu vejo na escola, pela avaliação que eu acompanho relativamente aos meus filhos que são alunos também e porque vejo que os professores necessitam mesmo, mesmo da formação sobre avaliação. (DD)

Para além da inexistência de formação, alguns dos discursos apontam constrangimentos pelo facto de na formação inicial se denotar um afastamento da realidade das organizações escolares e das necessidades requeridas no dia-a-dia dessas organizações, nomeadamente no que se refere aos processos de avaliação pedagógica. Formação que leva ao desenvolvimento de práticas que são defendidas, pelo diretor do AE, como ineficazes e mesmo segregadoras e que podem criar obstáculos à aprendizagem dos alunos e à sua progressão escolar:

Se calhar, por causa das mega estruturas de funcionamento, pela própria formação dos professores, uma formação que é feita completamente fora do contexto escola. É uma formação muito feita nas escolas de formação de professores... As pessoas já chegam às escolas muito formatadas. Portanto, eu acho que se regrediu muito nos últimos anos. As pessoas não percebem. As pessoas continuam a aceitar como normal a repetência e acham que a repetência pode ser uma mais-valia para o aluno, quando não há dado nenhum, literatura nenhuma que suporte esta tese. A repetência pode ser um caso muito pontual para uma criança que por um motivo ou por outro esteve afastada da escola e o seu nível etário pode propiciar que fique bem integrado num grupo que não era o seu de início e possa continuar a fazer o seu percurso escolar. Eu, em matéria de avaliação, sou alguém que não tenho nome para aquilo que penso sobre estas situações, penso que é um trabalho muito frustrante na escola. Os professores são quem mais avalia... Na minha opinião, são quem menos

sabe avaliar, porque o processo não contribui para o crescimento da pessoa... Muito pouco. (DA)

Ainda na opinião do anterior entrevistado, o divórcio que se observa entre a formação na área da avaliação pedagógica e as reais necessidades das organizações escolares centra-se na forma como são encaradas as abordagens de tipo qualitativo versus as abordagens de cariz mais quantitativo. Segundo o diretor do AE, verifica-se um distanciamento entre o que é exigido aos professores nas escolas, no que respeita ao processo de avaliação pedagógica, e as representações que estes têm do mesmo:

Era levar pessoas que toda a vida trabalharam fora do ensino básico obrigatório, levá-las a olhar para avaliação com o seu caráter formativo, quando elas só a conseguem ver a nível quantitativo, puro e duro. Mais, ir ao ponto de tudo o que era... Porque já estava na legislação [matéria formativa] eles encontraram forma de a quantificar. (DA)

Esta ideia de afastamento entre a realidade do desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica e as representações que os diversos profissionais têm sobre o mesmo, ainda mantendo-se como base de reflexão o fator formação, é também aludida pela terapeuta da fala. Esta entrevistada coloca a ênfase na inexistência de formação que contemple abordagens teóricas mais atuais, bem como sobre as práticas que estas implicam, segundo modelos e perspetivas, em sua opinião, mais consentâneos com as necessidades dos alunos:

É possível praticar-se aqui algumas abordagens de avaliação, mas não se pratica... Acho que há falta de formação das pessoas, há pessoas que nem sequer têm noção do que é a avaliação ecológica e que isso existe. (PA)

Também a coordenadora do departamento do 1.º CEB aludindo, de forma indireta, ao fator formação como constrangimento, refere que um dos obstáculos ao desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica é a falta de preparação de alguns profissionais: "Eu creio que algumas vezes é por falta de preparação" (DB). Falta de preparação que, na opinião da psicóloga, radica na fragilidade da dimensão prática que tem a formação na área da avaliação pedagógica. Fragilidade que é observada ao nível da formação inicial, referindo-se especificamente à formação na área da psicologia:

Acho que houve falta de práticas durante o curso... Principalmente na área da psicologia deveria ser um aspeto mais trabalhado do que aquilo que na realidade é. (PB)

Outro constrangimento apontado à formação inicial no âmbito do processo de avaliação pedagógica é, como diz a terapeuta ocupacional, a falta de conhecimento de instrumentos e métodos que permitam apoiar o desenvolvimento do referido processo:

É das grandes dificuldades que eu noto em XXX [referência a uma instituição de formação]... Mesmo das colegas que saem agora e com quem eu tenho falado, é terem boas ferramentas de avaliação. Não têm, vêm de lá sem nada, completamente perdidas. (PC)

Outros discursos referem, de modo explícito, a necessidade de ser promovida a formação contínua, não só na área da avaliação pedagógica como também na área das NEE. Formação que emerge em algumas narrativas como uma ação centrada nas próprias necessidades reais do AE. Formação encarada de modo mais informal e que assente no envolvimento de todos os profissionais e nas inerentes reflexões que estes possam desenvolver sobre o tema avaliação pedagógica. Pressuposto que também é aludido nas orientações normativas para a avaliação dos alunos, documento que remete esses momentos de reflexão formativa para as reuniões de ano de escolaridade: "As reuniões de ano de escolaridade constituem-se como um momento de excelência para o debate formativo entre pares" (ONAA, p. 8). A coordenadora da ER, na linha de pensamento da mais-valia que são as ações de reflexão realizadas no próprio contexto do AE, reforça essa ideia acrescentando-lhe uma outra perspetiva, como a criação de grupos de trabalho específicos que consubstanciem e liderem essas reflexões. Segundo esta entrevistada, a partilha é potenciadora da criação de uma linguagem e ação comuns, tanto no que se refere à avaliação pedagógica, como no que respeita às intervenções mais gerais com alunos com NEE:

Eu acho que devia haver uma grande reflexão sobre a avaliação. O que é avaliar, como se avalia... Eu acho que... Para isso seria bom que no agrupamento houvesse encontros de professores para se debater esta questão. Em minha opinião, deveriam ouvir-se as opiniões. É claro que se existe alguém mais especializado que ajudasse, tudo bem... Mas

independentemente disso, era bom que houvesse uns encontros para refletirem, para pensarem porque há muitos alunos que são prejudicados. Não havendo estes encontros, não havendo estas reflexões, cada um faz um bocadinho à sua maneira, não é! Tem que se seguir mais ou menos as normas que estão, mas nós sabemos que há uma disparidade grande em relação à avaliação que é feita e daí isso se ver nos resultados que são apresentados. Realmente, a avaliação não corresponde à realidade. O que eu acho é que devia haver, a nível do agrupamento, grupos de trabalho que se dedicassem a estas temáticas, tanto a nível da avaliação, como das NEE, no geral. Devia-se refletir mais porque nós... Nós aqui na escola a inclusão faz-se lindamente, porque os nossos alunos entendem as outras crianças como crianças normais... Mas a nível do agrupamento, os professores que estão ali... Quer dizer... Há alguma relutância. (DD)

Reforçando a ideia de formação centrada nas necessidades reais do AE, a docente de educação especial constrói a sua narrativa na defesa de que a formação deve ser uma ação formal dos diversos órgãos pedagógicos. Segundo esta profissional, estes órgãos de decisão têm responsabilidades acrescidas no desenvolvimento de reflexões conjuntas que se possam constituir como formação efetiva na área da avaliação pedagógica.

Eu acho que a avaliação é um processo que é efetivo na escola e que temos que realizar, mas como é uma coisa muito instituída não paramos para refletir muito sobre como é que estamos a fazer a avaliação e se podíamos mudar alguma coisa nessa avaliação. Esse processo de reflexão deveria ser lançado em termos de coordenação em conselhos de docentes e no grupo de educação especial. Esta ação também deveria vir do conselho pedagógico... Nós temos uma comissão de avaliação, mas, lá está... Está mais ligada ao desempenho dos professores. Relativamente aos alunos, não tenho conhecimento se existe algum grupo para dinamizar estas questões. (DE)

A reflexão enquanto ato planificado como formação formal na área da avaliação pedagógica é vista como podendo ajudar a ultrapassar os obstáculos que sentem muitos dos profissionais, sobretudo os que trabalham no âmbito da educação especial. Uma necessidade que atenuaria os constrangimentos que podem advir de práticas que são desenvolvidas, com base em reflexões informais e com recurso a modelos de ação. Um tipo de formação que permite a replicação de práticas observadas na ação com pares e

que, segundo a docente de educação especial, embora se verifique no AE, necessita de ser imbuído de reflexões mais consistentes e objetivado enquanto momento de formação:

O maior desafio, relativamente à avaliação dos alunos com NEE... O que eu acho é que se deve dar continuidade, mas a avaliação é o maior desafio... Um aprofundamento nesta área da avaliação. Seguimos um pouco a prática geral, que nos chega por reflexão com os colegas, por conversas com alguns colegas... Alguns colegas apresentam esses modelos. (DE)

Ainda no que se refere à formação, mas por referência explícita aos docentes de educação especial, a coordenadora do departamento do 1.º CEB manifesta a necessidade de ser dada maior atenção à variável formação, logo no momento de recrutamento dos docentes. Segundo esta entrevistada, os docentes de educação especial são profissionais que deveriam ter uma formação mais consistente do que os restantes profissionais. Em sua opinião, as fragilidades formativas sentidas em alguns destes profissionais tornam os apoios menos qualificados, nomeadamente no que se refere ao processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE:

Nós, ao nível do agrupamento, estamos com alguns problemas ao nível dos docentes do ensino especial, o que talvez condicione as suas características e os problemas e depois fica o apoio muito, muito condicionado. No fundo... Isto pode ser uma utopia muito grande, mas nós, o próprio ministério necessitava de criar (ensino especial) uma estrutura muito mais bem montada, muito mais bem conseguida do que o que se está a conseguir. Quando os próprios professores de educação especial não conseguem ultrapassar as suas próprias limitações, torna-se muito complicado. O grupo de educação especial necessitava de levar uma orientação diferente... Ao nível do Ensino Especial as pessoas deviam ser mesmo pessoas muito bem preparadas e bem seleccionadas e isso também é uma questão fundamental... Para este tipo de funções devemos ter pessoas muito bem preparadas, quer cientificamente, quer na parte psicológica e emocional. Da parte dos professores, tenho sentido que eles se sentem um pouco perdidos e com mais necessidade de acompanhamento... É aborrecido estar a dizer isto, mas as pessoas sentem que os tipos de apoio do ensino especial que se têm no agrupamento não são... Que há determinados elementos que são do ensino especial que deveriam ter determinadas capacidades e diretrizes

que depois não conseguem transmitir o máximo, tanto para os alunos como para os colegas, deixando-os um bocado perdidos, digamos assim. (DB)

A ideia de falta de preparação dos docentes de educação especial é reforçada pela mesma entrevistada, ao referir a necessidade de ser definido um perfil de competências relativamente ao recrutamento desses profissionais. Perfil de competências que relaciona com as necessidades denotadas pelo AE. Competências que, para além de profissionais, devem também ter em atenção algumas características pessoais, ou seja, uma formação que tenha em conta o desenvolvimento da profissionalidade. Pensamento que é complementado com a opinião de que, no entendimento da dita entrevistada, a organização dos apoios também deveria ser repensada:

Eu acho que o maior desafio tem que passar mesmo por uma mudança na própria estrutura do ensino... Primeiro, partindo a nível do agrupamento, embora possa ser difícil devido aos professores que temos e às limitações que possam existir com determinado professor, nas capacidades que têm para depois poderem pôr em prática. Mas não sou só eu que acho que a nível do agrupamento deveríamos estudar um pouco melhor esta nossa orientação para tentarmos ver se conseguimos, apesar de a estrutura estar montada. É sempre institucional e, por vezes, é difícil o próprio agrupamento... Conseguir ultrapassar o que está institucionalizado. O ideal seria haver, ao nível do ensino especial, uma seriação muito mais ao nível dos professores que estão a lecionar no ensino especial, tanto ao nível do recrutamento, como da formação. Há pessoas que podem ter grandes capacidades, mas depois têm determinadas limitações para lidar com determinadas situações e não estão tão preparadas e tão aptas para...Eu acho que nós aqui temos no ensino especial professores com limitações complicadas e que estão a lecionar. No fundo, não estão a ser uma mais-valia para os alunos. São limitações de condicionantes pessoais que não deixam ser uma mais-valia para o ensino... Neste ramo necessitamos de ter pessoas qualificadas e que a sua situação pessoal seja muita segura para poder aguentar esta estrutura, para dar um grande apoio... Quando alguns elementos têm dificuldades, algumas limitações, nas suas... Aspetos emocionais do próprio professor ou limitações físicas. (DB)

Como temos vindo a constatar, para além do fator formação para o desenvolvimento, com qualidade, do processo de avaliação pedagógica, é também importante ter em atenção a dimensão organizacional dos profissionais que trabalham com os alunos com NEE. Questão que nos parece ultrapassar a intervenção dos docentes de educação especial, mas que deve abranger a ação de todos os profissionais que trabalham com esses alunos.

Em síntese, percebe-se que as políticas internas ancoram entre orientações constantes em diplomas legislativos gerais referentes à avaliação pedagógica e legislação específica sobre a organização dos apoios aos alunos com NEE. Também o foco se orienta, algumas vezes para a importância de avaliar com base na heterogeneidade discente, outras esse foco incide sobre uma população discente mais específica, realidade que induz ao desenvolvimento de processos de avaliação paralelos. Aspetos que nos remetem também para uma dualidade de discursos, no que se refere à importância do processo de avaliação pedagógica para o desenvolvimento dos processos de inclusão. Por um lado, as narrativas que concedem aos processos de avaliação pedagógica a virtualidade de apoiarem a gestão da diversidade. Por outro lado, as opiniões que argumentam em sentido contrário ou que introduzem condicionantes como: a falta de recursos, a frequência e o tipo de apoios disponibilizados, a falta, no agrupamento de escolas, de serviços de cariz mais clínico e, ainda, o tipo de informação que é recolhida durante o processo de avaliação. Independentemente destas narrativas, constata-se alguma ambiguidade no racional estruturante das orientações internas que preconizam a primazia da avaliação formativa e contínua, mas atribuem à avaliação sumativa lugar central na decisão de estabelecer quais os alunos que ficam retidos ou que progridem. Assim, por um lado um racional que percecionamos como inerente a processos de avaliação para as aprendizagens. Por outro lado um pensamento estruturado em redor da ideia de avaliação de aprendizagens.

As lideranças e redes comunicacionais organizadas para envolver os diversos profissionais e clarificar as políticas são percebidas como demasiado formais e rígidas. Este facto leva ao desconhecimento, por parte de alguns entrevistados, dos diversos documentos internos relativos ao processo de avaliação pedagógica. Mesmo quando estes são conhecidos, o tipo de rede comunicacional privilegiada não facilita a natural circulação de informação e a desejável partilha e apropriação dos principais pressupostos, de modo a configurar-se uma linguagem comum e uma cultura relativa à

avaliação pedagógica coerente e consistente. Outra dimensão aludida enquanto constrangimento é a da formação. Dimensão que nos parece ser encarada por alguns participantes neste estudo, como capaz de atenuar o possível afastamento entre o desejado e o concretizado. Ideia que, quando referente aos docentes de educação especial, se alarga a aspetos mais abrangentes da sua profissionalidade.

Seguidamente tentaremos perceber de como é que os diversos profissionais, tendo em conta a necessária intencionalidade do processo de avaliação pedagógica, se organizam para desenvolverem o dito processo, sobretudo quando estão em causa alunos com NEE.

Da Organização dos Profissionais

Como temos vindo a referir, a ação de avaliação pedagógica no que respeita às aprendizagens faz parte integrante das ações de ensinar e de aprender, logo necessita sustentar-se em mecanismos claros no que se refere à organização e articulação do seu desenvolvimento. O processo de avaliação pedagógica, enquanto fator que se quer ação escolar de qualidade, necessita basear-se numa estrutura organizacional explicitamente articulada, colaborativa e sistematizadora de todo o processo pedagógico. Uma organização que, na narrativa de alguns participantes no presente estudo, apresenta configurações de maior ou menor responsabilização individual e/ou colaborativa.

Da Responsabilidade pelo Processo de Avaliação

Segundo as narrativas dos participantes deste estudo, bem como algumas orientações inscritas em documentos internos, o trabalho de avaliação pedagógica, enquanto tarefa colaborativa, emerge tanto numa vertente mais restrita ou seja privilegiando a interação mais estreita entre alguns dos profissionais (docentes do ensino regular e docentes da educação especial), como numa perspetiva de dinâmica alargada a todos os profissionais que apoiam os alunos com NEE. Ação que, por inerência legal, pode mesmo alargar-se a todos os docentes da escola, uma vez que a avaliação pedagógica é discutida em diversos órgãos pedagógicos. O primeiro aspeto que antes destacamos pode ser ilustrado pelas unidades de registo que, isoladas das

narrativas das duas docentes do ensino regular e da coordenadora da ER, apontam para um processo de avaliação centrado na ação dos docentes do ensino regular bem como dos docentes de educação especial:

A avaliação é feita sempre com os professores de educação especial, em reuniões de final de período e também informalmente, de vez em quando falamos sobre este assunto. (DRB)

A responsabilidade é dos professores que estão na turma, da professora titular de turma e do professor de educação especial. (DRA)

Tem de ser do professor titular e do professor da educação especial. Tem de ser feito pelos dois em conjunto. (DD)

A ideia da avaliação pedagógica enquanto tarefa colaborativa entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial é também abordada pela coordenadora do departamento do 1.º CEB. Na sua opinião, esta corresponsabilização é vista como natural uma vez que os alunos com NEE desenvolvem grande parte da sua atividade em conjunto com os seus pares da turma, normalmente apoiados pelos docentes de educação especial. A esta matriz de funcionamento acresce, na opinião desta entrevistada, o facto do apoio não se centrar no aluno alargando-se ao próprio professor do ensino regular. Como é expresso no referido discurso, a formação específica dos docentes de educação especial é uma mais-valia para ajudar os docentes do ensino regular a desenvolverem o processo de avaliação dos alunos com NEE:

Tem de ser do professor da turma também no sentido deles estarem inseridos na turma, mas tem de ser também numa parceria com os professores do ensino especial. O professor do ensino especial... Deve de facto haver uma interligação entre o ensino especial e o próprio professor de turma. Inclusivamente, para o professor titular de turma se inteirar muita mais da própria situação do aluno, para determinadas técnicas que o professor do ensino especial deve ter mais aprofundadas e, ao mesmo tempo, um e outro poderem trabalhar mais em conjunto, em prol do bom desenvolvimento do aluno. (DB)

Independentemente de algumas narrativas apontarem para a colaboração entre docentes do ensino regular e da educação especial, ao nível da prescrição normativa interna a ação de coordenação dessa parceria centra-se na ação dos professores do ensino regular. Orientações que lhe atribuem a tarefa de analisar a situação da turma e preparar a informação que, posteriormente, será disponibilizada aos encarregados de educação, aspeto normativo que destacamos do regulamento interno:

Analisar a situação da turma (...). Preparar informação adequada a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos. (RI, p. 13)

Voltando-se às narrativas dos participantes neste estudo, nomeadamente às palavras da coordenadora do departamento do 1.º CEB, destaca-se que embora esta exprima a ideia de que a avaliação pedagógica é, como já referimos, primordialmente uma tarefa do professor do ensino regular, alarga a responsabilidade a todos os professores da escola. Esta entrevistada refere-se ao conselho de docentes e alude a outras estruturas pedagógicas similares nos ciclos de ensino que se seguem ao 1.º CEB. Estruturas pedagógicas onde o processo de avaliação pedagógica é, pressupostamente, debatido e das quais os docentes de educação especial também fazem parte:

É sempre do professor titular de turma ou do diretor de turma e do conselho de turma ou do conselho de docentes. O professor de turma é o garante da aplicação, mas a responsabilidade é de todos os docentes, inclusive do professor de educação especial. (DC)

Uma lógica colaborativa formal que emerge também em diversos documentos orientadores internos, como por exemplo o regulamento interno do AE e as orientações normativas para a avaliação dos alunos, como referem as unidades de registo que se seguem:

Da responsabilidade do professor, do conselho de docentes. (RI, p. 11)

A avaliação final de cada aluno (...) deve ser ponderada no seio do Conselho de Docentes. (ONAA, p. 6)

Como temos vindo a observar, o papel do professor do ensino regular, seja nos normativos internos, seja nos discursos de alguns dos entrevistados, é visto como central no desenvolvimento do processo de avaliação. A ele cabe coordenar e articular todos os outros profissionais de forma a efetivar a ação colaborativa e tornar congruente o processo de avaliação: "Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação" (RI, p. 11). Esta ideia da importância da ação do professor do ensino regular, decorrente também de uma imposição legal, é defendida pela terapeuta ocupacional e pela psicóloga enquanto tarefa realizada em corresponsabilidade com todos os profissionais que apoiam os alunos com NEE, independentemente da sua área disciplinar e/ou do tipo de apoio que desenvolvem, ação colaborativa e interdisciplinar:

Legalmente, é do professor titular, em conjunto com os técnicos e com a professora titular também deve estar envolvida, não é. (PC)

Acho que tem de ser uma responsabilidade partilhada. Tem de ser pela pessoa que trabalha mais tempo, que é o professor do ensino regular, que é a pessoa que está com ele em mais contextos. Uma primeira grande avaliação terá de ser dele e depois, obviamente, terá que ter o contributo do professor de educação especial e da equipa multidisciplinar que trabalhar com o aluno. Se for o SPO da escola, se forem os técnicos do CRI. (PB)

Esta corresponsabilização pela avaliação pedagógica dos alunos com NEE alargada a outros profissionais, que não os docentes, é sublinhada também pelo diretor do AE. Colaboração que, em sua opinião, não afeta a responsabilização do agrupamento de escolas enquanto um todo organizacional:

É uma responsabilidade repartida. Nós temos parceiros na escola que apoiam os miúdos e que têm de dar o seu contributo. A responsabilidade é sempre da escola... Quando falo em parceiros refiro-me aos CRI, com quem temos um protocolo. São técnicos que estão muito próximos dos alunos, estão muito próximos dos professores, estão sempre muito próximos, confundem-se com a própria. São pessoas da casa, confundem-se com as pessoas da casa. Portanto... Portanto a responsabilidade também é deles. Mas, no final, a responsabilidade é sempre da escola e, em primeiro lugar, dos professores. (DA)

Também, por força dos normativos internos, o processo colaborativo que temos vindo a narrar é da responsabilidade de diversos atores. Como se salienta no regulamento interno, o processo de avaliação pedagógica é da responsabilidade de todos os profissionais que integram a equipa interdisciplinar. Equipa constituída, formalmente, por um psicólogo e docentes de educação especial e, informalmente, por outros profissionais do CRI que desenvolvem trabalho no agrupamento de escolas, como sejam os terapeutas e outros psicólogos:

Identificar barreiras que se colocam à aprendizagem e participação dos alunos na escola e valorizar os facilitadores que permitam potenciar o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem dos alunos. Participar, no âmbito da área da especialidade dos diferentes elementos da equipa, no processo de avaliação dos alunos. Participar na definição, implementação e avaliação das medidas e recursos educativos específicos dirigidos aos alunos com NEE de carácter permanente. (RI, p. 18)

É uma corresponsabilização que, para além de importante e de abranger todos os profissionais envolvidos nos apoios aos alunos com NEE, é defendida pela terapeuta da fala, como no plano do desejável, um desafio a todos os profissionais. Desafio porque essa colaboração, em sua opinião, não se deve cingir à troca e junção de informação mas deve assumir-se como uma colaboração ao longo de todo o processo. Colaboração que deve assentar num verdadeiro trabalho em equipa, de forma a poderem ser delineadas linhas de ação comuns a todo o trabalho que é desenvolvido com os alunos com NEE:

Acho que o maior desafio é conseguir-se fazer uma avaliação com todos os técnicos envolvidos, em que todos partilhem opiniões, em que todos partilhem o que conseguiram, para que se consigam depois estabelecer objetivos e linhas de condução comuns. Acho que o maior desafio é esse, porque isso é importante para o desenvolvimento global da criança. Portanto, alterar ou manter, se tudo estiver a correr bem, em conjunto com os professores. (PA)

Associada à ideia de avaliação pedagógica enquanto tarefa assente num verdadeiro trabalho de equipa, salientamos a perspetiva da terapeuta ocupacional que defende que a partilha deve ser feita com base em discussão de casos: "Mas eu acho que

era muito importante haver discussão de casos" (PC). As palavras anteriores remetem-nos para uma dinâmica de equipa, cujos profissionais partilham ideias, opiniões e perspetivas, independentemente da sua área disciplinar e/ou do tipo de funções que têm no processo de ensino. É um tipo de equipa cujos profissionais, com papéis diferenciados, podem partilhar as mesmas funções. Contrariando esta abordagem, há algumas entrevistadas que nos parecem ter uma perspetiva do processo de avaliação pedagógica fragmentado por áreas específicas. Uma abordagem em que cada um dos profissionais é responsável por avaliar componentes específicas da aprendizagem do aluno e não o aluno enquanto entidade complexa e multidimensional. Em equipas com este tipo de dinâmicas, por norma tanto os papéis como as funções são bem delimitados. Perspetiva de avaliação denotada pelas palavras da terapeuta da fala e que, para além de apontar para uma ação individual, remete para uma responsabilização eminentemente relacionada com a sua área disciplinar de formação:

É assim, as decisões de avaliação tenho de as tomar sozinha. Para já, porque sou técnica única no agrupamento e da minha área se calhar não é fácil perguntar a outras pessoas a opinião. Normalmente, avalio mais a minha área técnica, mas também tenho uma visão abrangente e depois partilho aquilo que eu avaliei e aquilo que observei de um modo informal, que está relacionado obviamente com outras áreas e partilho com os técnicos, com os professores. (PA)

Esta ideia parece denotar uma ação em que cada um dos profissionais procede ao desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica, confinando essa avaliação a áreas específicas, para posteriormente partilhar/confrontar a informação recolhida com a dos restantes profissionais envolvidos na intervenção, ideia que nos parece estar subjacente à narrativa da psicóloga e da terapeuta da fala:

Normalmente, essas opções são feitas em grupo. Mas, normalmente, aquilo que é avaliado vê-se em equipa. Normalmente os docentes de Educação Especial e outros técnicos do CRI que trabalhem com o aluno. Estas partilhas dependem muito dos interlocutores. Há professores com quem é possível partilhas mais pontuais e formais. Há outros que, para além dessas, existem muitos outros contatos mais diretos. Mas normalmente são reuniões para elaboração do PEI e é aí que se combina quem vai avaliar o quê. (PB)

No fundo, aqui o meu papel é avaliar a minha área técnica, mas também ter uma visão global da criança e discutir e partilhar as minhas opiniões também. Até porque não se pode trabalhar uma área isolada... Trabalha-se tudo ao mesmo tempo. (PA)

Independentemente do trabalho conjunto poder implicar uma ação colaborativa durante o processo ou pontualmente no início e fim deste, como indiciam as últimas narrativas, registamos outros discursos que reforçam a abordagem colaborativa. Unidades de registo que equacionam a parceria, para o desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica, com encarregados de educação. A obrigatoriedade de informar os encarregados de educação, assim como outros agentes educativos, é no regulamento interno uma orientação política que responsabiliza o professor do ensino regular:

Informando os intervenientes (alunos, professores e encarregados de educação) no processo educativo do estado de cumprimento dos objetivos do currículo, nos vários domínios de aprendizagem”. (RI, p. 31)

No entanto, uma das docentes do ensino regular vê a ação dos encarregados de educação de forma passiva, limitando-se estes, como percebemos no seu discurso, a receber a informação que é recolhida com base na partilha de informação estabelecida, mais uma vez, entre o professor do ensino regular e o professor da educação especial: "Essa informação é transmitida ao encarregado de educação depois de eu e o professor de ensino especial conversarmos" (DRA). Também nas orientações políticas, o papel dos encarregados de educação no processo de avaliação pedagógica é encarado como passivo. Uma dimensão reforçada em outros pontos da narrativa constante do regulamento interno:

Ser informado do comportamento, da integração e aproveitamento do seu educando, após cada um dos momentos de avaliação e, entre estes, semanalmente no dia e hora fixados para o efeito (...) Participar a título consultivo no processo de avaliação do seu educando ou sempre que as estruturas de orientação educativa o considerem necessário. (RI, p. 38)

Passividade que nos parece atenuada no guia de avaliação dos alunos, quando se refere que a informação transmitida aos encarregados de educação tem como finalidade

promover o seu apoio às aprendizagens: "Apoio do Encarregado de Educação" (GAA, p. 5). Nos discursos que se seguem, embora os encarregados de educação sejam também nomeados como agentes importantes para o desenvolvimento do processo de avaliação são vistos como integrados numa rede de colaboração mais alargada. Aspeto identificado tanto nas narrativas da docente de educação especial como da terapeuta da fala:

É de todos os que participam nela. Professores de ensino regular, professor de educação especial, técnicos, pais. As decisões são sempre em equipa. Eu, docentes do regular, técnicos do CRI com conhecimento aos encarregados de educação. Como agente educativo, o meu contributo é, em equipa, contribuir com opiniões, com a minha experiência, com a minha... O meu modo de refletir sobre as coisas, de dar sugestões para se melhorar sempre o processo, se ajustar o processo. (DE)

Eu acho que a avaliação deve ser sempre conjunta com os técnicos que intervêm com a criança ou pelo menos discutida em conjunto. Mesmo que não seja feita em conjunto, que seja pelo menos discutida em conjunto para que se possam traçar objetivos em conjunto para estarmos todos a trabalhar no mesmo sentido. Portanto, o tipo de avaliação... Eu não sei que nomes é que lhe chamam... Deve ser feita em conjunto com os técnicos e com a família que tem sempre dados importantes. Acho que é isso, que é mais nesse sentido. (PC)

Embora as duas unidades de registo anteriores apontem para pressupostos de colaboração, a última parece-nos sublinhar mais um desejo do que uma realidade. A desejabilidade de colaboração, com base num trabalho de equipa alargado, é reforçada pelo discurso da terapeuta da fala. Esta profissional acrescenta que a mudança na forma como se encara a avaliação pedagógica é essencial para que exista verdadeiramente um trabalho de equipa. No seu discurso alude ainda ao fator tempo, enquanto constrangimento ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo:

Se fizéssemos tudo isso em equipa acho que as coisas funcionavam muito melhor. Primeiro tinham de ser mudadas as mentalidades, as pessoas não estão habituadas a trabalhar em equipa. Muitas vezes, não gostam e têm medo de trabalhar em equipa... São questões que podem

colocar alguns entraves. Deveria haver mais trabalho de equipa e mais tempo. (PA)

Esta ideia é complementada pelas palavras da terapeuta ocupacional que, no decorrer do seu discurso, estabelece uma comparação entre duas realidades, a instituição a que formalmente pertence e o AE, no qual desenvolve atividade. Nas suas palavras percebe-se também, no seio do AE, diferenças entre as realidades do 1.º e 2.º CEB:

É completamente diferente... É completamente diferente! Eu... A vantagem que têm as instituições é que é um trabalho mais em equipa, em que tudo é decidido em conjunto. Falamos todos os dias. Conseguimos ter tempo para nos reunirmos, para decidirmos as coisas entre as pessoas que trabalham com a criança ou o jovem... Porque também trabalhamos com os jovens. É tudo decidido em equipa enquanto que nas escolas isso é tudo mais complicado. Talvez aqui não aconteça isso, mas por exemplo nas escolas do 2.º Ciclo já não temos acesso aos professores dos alunos. O trabalho é muito mais isolado. (PC)

O fator tempo, referido na unidade de registo anterior é, na narrativa da terapeuta da fala, relacionado com o facto de, como ela, alguns profissionais não pertencerem ao agrupamento de escolas. Realidade que é expressa na unidade de registo que se segue, narrativa que indicia dificuldades ao nível do desenvolvimento do sentido de pertença, bem como de dinâmicas colaborativas. Aspetos que, acrescentamos nós, estão intimamente ligados e, como explicita a entrevistada, acabam por criar constrangimentos a toda a ação:

Porque não há tempo. É essencialmente por uma questão de tempo... Tanto da nossa parte como dos professores. Acho que é muito difícil conseguirmos conciliar tudo. Acho que boa vontade pode haver, mas o tempo não o permite. É que nós não somos da escola, nem deixamos de ser... Ninguém sabe muito bem o que aqui andamos a fazer, nem para quê e às vezes até acham que estamos cá um bocadinho para chatear. Tenho esperança que isso esteja a mudar... essa mentalidade. Eu acho que se pertencesse à escola era diferente. Eu acho que estava cá... A minha entidade patronal era esta, era a estas pessoas que tinha de perguntar e acho que era diferente. (PA)

Talvez pelos motivos antes apresentados, o trabalho conjunto é descrito, ainda na narrativa da terapeuta da fala, como surgindo no final de todo o processo, com o objetivo de juntar informação. Colaboração restrita que pode ser consubstanciada em reuniões ou recorrer às tecnologias de informação e comunicação como meios de partilha dessa informação:

Depois da avaliação feita, tento partilhar e acho que felizmente nesse agrupamento isso acontece. Juntamo-nos em reuniões, utilizamos a internet, para definição de objetivos que se discutem e que cada um avaliou para vermos se estamos todos de acordo ou não. (PA)

O recurso às tecnologias de informação e comunicação acaba por atenuar um outro obstáculo ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, como descreve a terapeuta da fala. Este obstáculo advém do facto, como já referimos, de algumas das profissionais, exteriores ao agrupamento de escolas, dividirem a sua atividade por várias organizações escolares. Esta dispersão de trabalho por diversas escolas faz com que algumas narrativas aludam novamente ao docente de educação especial, mas agora como elo de ligação, sobretudo entre os docentes do ensino regular e os profissionais do CRI:

Eu sei que o responsável é o professor titular de turma, mas sei que na prática não é bem assim e que são os professores de educação especial que fazem geralmente a gestão desse processo. Acho que essa informação é mais transmitida pelos professores de educação especial aos professores do regular. É muito difícil, eu como técnica externa, no fundo, venho cá e vou a várias escolas. Estou cá pouco tempo. É complicado conseguir falar com os professores do regular e, por isso, normalmente a informação acaba por ser passada pelos professores de educação especial. (PA)

Esta perceção do docente de educação especial como elo de ligação, entre diversos agentes educativos, é referida também pela terapeuta ocupacional. Narrativa que explicita o processo de avaliação pedagógica enquanto ação de responsabilidade individual, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento do processo, mais do que à partilha da informação que dele resulta:

Depende das escolas. Por exemplo, com os alunos mais velhos neste agrupamento fiz com a professora do ensino especial, mas faço quase sempre sozinha. Posso discutir muitas vezes com os técnicos do CRI. Mas também não temos muito tempo em comum, portanto! Gosto de fazer sempre um apontamento. Formalizar depois é quando o professor de educação especial pede. É com quem nós estamos mais ligadas! É mesmo só com eles que nós fazemos essa... Mas durante o processo de avaliação nós não temos conhecimento uns dos outros do que se está a passar. (PC)

Se antes aludimos à ação do docente de educação especial como elo de ligação entre os diversos atores, outra perspetiva no que se refere ao papel desses profissionais é introduzida pela coordenadora do departamento do 1.º CEB. Esta entrevistada imputa à ação dos docentes de educação especial, nomeadamente no pouco *feedback* que dão aos docentes do ensino regular bem como na qualidade do mesmo, o facto do processo de avaliação pedagógica não radicar num verdadeiro trabalho de equipa. A narrativa desta entrevistada explicita, ainda, a falta de relação entre estes dois tipos de profissionais devido ao facto dos docentes de educação especial participarem de forma pontual nos órgãos pedagógicos em que são refletidos os processos da avaliação pedagógica. Para além das razões já referidas, parece-nos também ser aludido, embora de forma velada, um outro constrangimento que se relaciona com o aspeto da formação, dimensão já abordada anteriormente:

Falta de abertura por parte dos próprios professores do ensino especial, muitas das vezes os professores titulares de turma não sentem que estão a ter na realidade, que estão a ter um verdadeiro apoio. Há um ou outro professor que se nota que é mais esforçado, mais atento, que vai falando um pouco com o professor... Mas dar um verdadeiro apoio ao aluno... Muitas vezes é complicado... E é transmitir isso para o professor... Eu acho que deveria haver uma maior interligação, um está aqui, outro está ali, não há aquela ligação necessária. Por exemplo, estar presente no conselho de docentes, vai estando presente nas reuniões de conselho de docentes se se considerar necessário... Mas, de uma maneira geral, os docentes de educação especial só estão presentes nas reuniões de avaliação de cada trimestre e depois vão fazendo alguma avaliação com o professor da turma. Mas não são avaliações que são mesmo estipuladas. Só que eu acho que esse tipo de avaliação, com alguns dos professores que temos ao nível do ensino especial é muito complicado e cada vez mais

se faz sentir o *feedback* dos professores titulares de turma de que os apoios não são o que deviam ser. (DB)

Em síntese, os diversos profissionais organizam-se com base em algumas dinâmicas colaborativas. Estas podem centrar-se em grupos mais restritos, confinando-se à ação colaborativa entre os docentes do ensino regular e os docentes da educação especial ou alargar-se, por força normativa, a grupos formais mais amplos. Grupos normalmente coincidentes com órgãos de decisão pedagógica. Alguns discursos, identificados nos documentos do AE, dão conta de pressupostos colaborativos de cariz mais interdisciplinar. No entanto, os discursos que estabelecem o desenvolvimento da avaliação pedagógica assente numa colaboração, verdadeiramente, em equipa revelam-se no plano do desejável. Percebe-se que, em muitos casos, a colaboração se restringe à junção de informação, nem sempre realizada presencialmente. Por um lado, em qualquer das situações os docentes do ensino regular são valorizados enquanto responsáveis pela coordenação de todo o processo. Por outro lado, o papel dos docentes de educação especial também tem importância enquanto elo de ligação entre os diversos profissionais. Os encarregados de educação são aludidos em alguns discursos, mas estes são equacionados essencialmente como recetores de informação.

Apresentados os discursos que abordam a questão do como se organizam os diversos profissionais, para desenvolverem o processo de avaliação pedagógica, parece-nos importante questionarmo-nos sobre quando é feita essa avaliação. Por relação com os momentos de avaliação julgamos pertinente abordar as narrativas que aludem ao tipo de avaliação desenvolvido.

Dos Momentos de Avaliação e dos Tipos de Avaliação

Dos discursos dos diversos entrevistados sobressai que o processo de avaliação pedagógica realiza-se em diversos momentos do ano letivo, ou seja, a avaliação pedagógica é, para muitos dos entrevistados, um conjunto de diversas avaliações que ocorre em diversos momentos. A estes momentos estão associados determinados tipos de avaliação, podendo estes ser vistos, ou não, como mais ou menos complementares. Ainda relacionado com estes dois aspetos poderemos, por uma questão de organização do texto e porque advém das próprias narrativas dos entrevistados, aludir de forma geral

a algumas funções da avaliação. No entanto, esta dimensão do processo de avaliação pedagógica será apresentada mais à frente de forma mais desenvolvida. Primeiro, salientamos dos discursos de alguns dos participantes neste estudo, como o diretor do AE e a coordenadora do departamento do 1.º CEB, a evidência de que os momentos formais de avaliação dos alunos com NEE coincidem com os dos restantes alunos da sua turma:

É muito quando se avaliam os outros. Se calhar isto está errado. Mas é muito quando se avaliam os outros. Os outros... quando se avaliam, de forma mais formal. (DA)

Eu penso que, na grande maioria, as pessoas acabam por ir fazendo em simultâneo, quando fazem a avaliação dos outros elementos da turma. (DB)

Se tivermos em conta o que é referido como orientação no regulamento interno, estes momentos de avaliação coincidem com diversos tipos de avaliação: "A avaliação assume as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa" (RI, p. 31). Neste sentido e de forma mais detalhada, o nosso texto começa por apresentar as narrativas referentes à avaliação diagnóstica, realizada segundo os diversos discursos essencialmente no início do ano.

Da Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem como função informar sobre os conhecimentos prévios dos alunos no que se refere a determinado conjunto de saberes, não necessariamente conteúdos académicos. No caso concreto do nosso estudo, no que respeita ao momento, a avaliação diagnóstica é, na opinião da psicóloga, do coordenador da equipa interdisciplinar e da terapeuta da fala, realizada no início do ano letivo, de modo a que a informação recolhida permita perceber melhor a situação do aluno:

Normalmente, no início do ano letivo. Basicamente em termos de avaliação diagnóstica sim é tudo no início do ano letivo. (PB)

Há uma avaliação diagnóstica que fazemos inicialmente. A diagnóstica é para perceber de facto quem é o aluno em causa. (DC)

No início do ano faço uma reavaliação. (PC)

No entanto, embora algumas das unidades de registo anteriores refiram a avaliação diagnóstica enquanto ação efetuada no início do ano letivo, ela pode ser, no entendimento da docente de educação especial, efetivada noutros momentos como: o início de um período letivo, de uma unidade de ensino ou de uma intervenção específica:

Os alunos com NEE são avaliados com uma avaliação diagnóstica. Mas há diferenças nos momentos. Como já referi, a avaliação diagnóstica permite-nos saber em que patamar é que o aluno está e a partir dali projetar uma intervenção. (DE)

Esta ideia de que a avaliação diagnóstica não se restringe ao início do ano letivo, mas que corresponde a um momento, intencional e temporalmente identificado, é uma orientação política do agrupamento de escolas, constante nas orientações normativas para a avaliação dos alunos. É um momento de avaliação que pretende (re)conhecer as características de determinado aluno, um tempo de recolha de informação para apoiar ações de planificação e intervenção. Neste caso é nomeado, especificamente, o facto da informação recolhida, no decorrer da avaliação diagnóstica, apoiar decisões relativas à elaboração do programa curricular de turma:

A avaliação diagnóstica, essencial para o desenvolvimento de todo o processo de ensino e aprendizagem, é o ponto de partida para a construção e progresso do programa curricular de turma. A avaliação diagnóstica pode ser utilizada em qualquer momento do ano letivo, para além da sua aplicação natural no início de cada ano letivo. (ONAA, p. 8)

Deste modo, a avaliação diagnóstica pode ser encarada como uma ação continuada que é desenvolvida no final de períodos que correspondem a conjuntos de unidades de ensino e de aprendizagem delimitadas no tempo. São momentos que fornecem informação, na opinião da docente de educação especial, para as adequações que necessita realizar nos processos de ensino e inerentemente de aprendizagem:

Dentro da educação especial não consigo caraterizar que modelo é que é, mas seguimos uma linha que tem lógica. É uma avaliação diagnóstica, continuada... É uma avaliação que tem continuidade e que permite a qualquer momento mudar estratégias, modos de ação e de fazer. Em termos de modelo não consigo caraterizar, nem tenho consciência disso. (DE)

Na continuidade do pensamento anterior, o desenvolvimento da avaliação diagnóstica tem como principal objetivo aferir as caraterísticas de determinada situação inicial, de qualquer processo de ensino que se quer encetar. Processo que, no entender da psicóloga, pretende responder à necessidade de tomar decisões sobre a planificação da ação:

O primeiro momento... A avaliação inicial é mais alargada. É mais alargada porque é daí que parte a elaboração dos objetivos de intervenção. (PB)

A avaliação diagnóstica, enquanto ação de apoio a posterior planificação e/ou adequações a essa planificação, consta também em documentos orientadores do AE, nomeadamente no regulamento interno: "Ações de diagnóstico e avaliação dos alunos com NEE e planear medidas de intervenção mais adequadas" (RI, p. 25). Avaliação que pode ser de cariz abrangente e multidimensional para apoiar a elaboração de uma ideia inicial do aluno, serem recolhidas informações sobre os conhecimentos, aptidões, atitudes, comportamentos e valores. No fundo, como refere a terapeuta ocupacional, ajudar a perceber as competências desses alunos, de modo a que os diversos profissionais organizem e planifiquem os processos de ensino e de aprendizagem de acordo com as situações identificadas: "O trabalho deve sempre ser... Ter como base uma avaliação inicial nos vários aspetos com que vamos trabalhar com o aluno" (PC).

Para além da avaliação referida explicitamente como sendo diagnóstica e realizada no início de cada ano letivo e/ou no início de unidades de ensino e aprendizagem, alguns entrevistados aludem à avaliação pedagógica enquanto ação contínua. Pensamento que, de algum modo, é expresso em discursos que abordam a avaliação pedagógica, numa vertente de tipo formativo, um processo de avaliação para as aprendizagens.

Da Avaliação Formativa

A avaliação formativa é desencadeada pelos e durante os processos de ensino e de aprendizagem e implica a recolha de informação sobre o aluno de forma longitudinal e contínua. Pressuposto que indiciam algumas orientações políticas do agrupamento de escolas, nomeadamente as inscritas no regulamento interno:

Avaliar de forma sistemática (...) os alunos (...) em variados momentos do processo de aprendizagem, ao longo de cada período (...) permitindo uma recolha sistemática de informação. (RI, p. 31)

É um tipo de avaliação que, segundo o documento antes referido bem como as orientações normativas para a avaliação dos alunos, deve ser preponderante em toda a ação avaliativa:

A avaliação tem um carácter essencialmente formativo. (RI, p. 31)

Avaliação formativa é a principal modalidade no 1.º CEB, devendo ser cuidada a forma como se aplicam instrumentos de avaliação reguladores das aprendizagens. A avaliação deve ser clara para professores, alunos e encarregados de educação. (ONAA, p. 8)

Um tipo de avaliação que, como defende o regulamento interno do AE, vai de encontro às características específicas de cada aluno, respeitando formas de aprender e (re)direcionando modos de ensinar: "Identificar características específicas bem como estilos de aprendizagem dos alunos" (RI, p. 13). A partir desta identificação perspetiva-se, como refere o citado documento bem como as orientações normativas para a avaliação dos alunos, a planificação individualizada da atividade pedagógica, de forma adequada às condições do aluno:

Avaliar (...) diversificadamente os alunos (...) aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e de avaliação das aprendizagens. (RI p. 31)

CrITÉrios (...) adequados a cada situação e contexto. (ONAA p. 6)

Neste sentido, a avaliação formativa, como advoga o guia de avaliação dos alunos, visa conhecer melhor o aluno, perceber não só como aprende, mas também o que este está a aprender, numa lógica de comparação com aquilo que antes sabia: "Valorização do que os alunos já sabem e das competências que já adquiriram" (GAA p. 4). Se as unidades de registo anteriores exemplificam o sentido de algumas orientações políticas do agrupamento de escolas, estas relacionam-se com os discursos de alguns dos entrevistados quando referem o tipo de avaliação a que se sentem vinculados no momento de desenvolverem o processo de avaliação pedagógica. Narrativas da docente de educação especial e da coordenadora do departamento do 1.º CEB que explicitam ainda o porquê de valorizarem a avaliação formativa bem como a mais-valia das informações recolhidas para os aspetos de ensino e da aprendizagem:

Claro. Muito importante. É assim, a avaliação dos alunos com NEE serve para dar ao professor de educação especial, aos outros técnicos e ao professor titular de turma informação sobre o aluno. (DE)

É também importante termos uma avaliação que se adapte aos alunos. Eles têm características diferentes em relação aos outros mas sentimos necessidade em avaliar as conquistas que eles vão tendo com a sua própria evolução... Eles não deixam de ter evolução, terá de ser adaptada às suas características, mas não deixam de ter evolução e, no fundo, ter *feedback* em relação ao que eles vão conseguindo. Podem ser considerados diferentes porque têm estas características que os diferenciam dos outros, mas eu acho que as aprendizagens vão ser todas diferentes e, por isso, nós devemos avaliar consoante as características de cada um e as necessidades de cada um. (DB)

Nesta perspetiva, a preocupação central dos diversos profissionais que trabalham com os alunos desloca-se dos resultados da aprendizagem para a compreensão dos próprios processos da aprendizagem bem como dos processos de pensamento. Compreensão tida como imprescindível face às solicitações que lhes são feitas para o desenvolvimento das diversas tarefas educativas. Como se refere nas orientações normativas para a avaliação dos alunos, uma articulação entre avaliação e aprendizagem, que confere consistência à relação que existe entre estes dois processos: "Na consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens pretendidas" (ONAA, p. 7).

O acompanhamento individualizado das aprendizagens apresenta virtudes que não são reconhecidas às ações de remediação para que frequentemente apontam os processos de avaliação sumativa. Este tipo de pensamento crítico é denotado pelo discurso da coordenadora da ER. Uma crítica que reafirma a necessidade de ser valorizado um processo de avaliação de tipo formativo e contínuo:

Eu posso dizer que sou contra os exames, sou contra no aspeto de, por exemplo: Temos alunos que são mais ansiosos e que têm competências, sabem e chegam ali naquela hora e é um desastre total. Em minha opinião, não é aquele bocado, aquele teste, aquela hora, que vai avaliar os conhecimentos que os alunos têm. Portanto, tem de ser uma avaliação contínua e isso tem que ser feito no dia-a-dia. Portanto, para mim, a avaliação deve ser mesmo contínua, não se cingir ao exame, àquele teste formal. Eu acho que há muitos professores que é apenas o formal, esquecendo-se depois da outra parte. (DD)

Dimensão de continuidade, no processo de avaliação, que é defendida também pela psicóloga e pela coordenadora da ER:

No entanto, com os alunos que trabalho diariamente a avaliação é feita de forma mais continuada. (PB)

Uma avaliação contínua, a avaliação do processo de aprendizagem deles... Eu acho que sim. A avaliação formativa tem... Ajuda a superar lacunas, eu acho que a avaliação formativa... A avaliação formativa deve ser feita regularmente... Diariamente. (DD)

Um processo de avaliação que decorre do desenvolvimento de tarefas diversas que ocorrem em diversos contextos escolares, explicitando-se no guia de avaliação dos alunos a sala de aula: "Atividades diferenciadas a utilizarem na sala de aula" (GAA, p. 4). Deste modo, a avaliação formativa e contínua pretende recolher, analisar e posteriormente interpretar informações para, segundo a opinião da coordenadora do departamento do 1.º CEB, orientar os alunos de forma individualizada:

Na minha opinião, a avaliação dos alunos do ensino especial ainda deve ser feita mais amiudadamente... Eu no fundo se tiver um

acompanhamento.... Para mim avaliar será um processo contínuo.
(DB)

Ao ser uma ação que integra os próprios processos de ensino e de aprendizagem, o desenvolvimento de processos de avaliação para as aprendizagens é, pelos seus princípios, pela ação que implica, assim como pela sua necessária continuidade, um processo estruturante de toda a atividade pedagógica, como advogam as narrativas das duas docentes do ensino regular e da coordenadora do departamento do 1.º CEB:

Todo o trabalho que nós fazemos é um trabalho contínuo de avaliação.
(DRB)

Avaliação contínua. Portanto avaliar... É avaliação contínua... O que eu faço diariamente também conta. (DRA)

Eu penso que a avaliação vai existir sempre e por muito que não se queira vai-se fazendo uma avaliação. Acho que a avaliação deve ser no fundo sempre feita, não somente para avaliar aquilo que o aluno vai superando ou não vai superando. (DB)

A avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar. Os seus pressupostos de ação, como defende o coordenador da equipa interdisciplinar e a terapeuta ocupacional, fundamentam-se e articulam-se com os processos de aprendizagem. É um processo visto como um todo, seja nas suas forças ou fragilidades, seja nos aspetos cognitivos, afetivos ou relacionais. Em última análise, a avaliação formativa refere-se à avaliação de aprendizagens significativas, válidas em todos os contextos de interação, um olhar sobre o aluno total e multidimensional:

Avaliados sempre durante todo o ano, tentar ver quais os aspetos positivos, os negativos e os emergentes que vão sendo avaliados durante todo o ano. Há que fazer uma avaliação contínua. (DC)

A avaliação é bom que seja contínua, que esteja sempre a par de qualquer evolução e registe qualquer alteração que haja. Portanto, eu, no fundo, estou em avaliação constantemente. Sempre! (PC)

No entanto, como temos vindo a constatar, embora alguns dos discursos se encaminhem no sentido de defender a concretização da avaliação enquanto uma tarefa

contínua e de tipo mais formativo, o diretor do AE refere que esta não é a realidade no AE, mas sim uma prática desejável: "A avaliação é contínua, vamos acreditar piamente que é, devia ser assim... Mas não é assim" (DA). Crítica que encontra eco nas narrativas de outros participantes deste estudo. Narrativas que perspetivam o processo de avaliação pedagógica como um processo de medição das aquisições feitas pelos alunos. Uma medição que elege, como preferenciais, instrumentos standardizados, fichas e exames. Discursos que se referem a um tipo de avaliação de cariz eminentemente sumativo.

Da Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa realiza-se no final de um processo de ensino e de aprendizagem. Estes tempos podem corresponder a períodos diferenciados, como seja o final de uma unidade de ensino, de um período letivo, de um ano de escolaridade ou de um ciclo de estudo. Normalmente é realizada com base em provas formais exprimindo-se, essencialmente, por uma classificação. Perspetiva que podemos, de modo geral, encontrar em alguns discursos dos participantes neste estudo, bem como em diversos normativos internos do agrupamento de escolas. No que se refere essencialmente à sua dimensão classificativa e ao seu carácter cíclico, correspondendo ao final de cada período, é uma norma que é explicitada no regulamento interno:

Pelo que a classificação a atribuir, no final de cada período deve corresponder à avaliação do aproveitamento do aluno desde o princípio do ano até ao momento da classificação final do primeiro, do segundo e do terceiro períodos. (RI, p. 31)

Também, no entender de uma docente do ensino regular, é um tipo de avaliação que tem uma função de classificação, uma vez que a perspetiva é recolher evidências sobre o que o aluno aprendeu ou não, tendo-se como referência o que foi ensinado. É uma ação que se restringe a determinar o nível de domínio que o aluno denota, relativamente a alguns objetivos estabelecidos previamente e aos conteúdos ministrados. É um balanço sumativo no final de um período de ensino, no caso da unidade de registo que se segue, narrativa da responsabilidade de uma das docentes do ensino regular, coincide com o final do período letivo:

São avaliados sempre no fim de cada período... Obrigatoriamente, não é. Durante o ano há uma avaliação sumativa... Não, não é sumativa. Há uma avaliação intermédia que eu faço, que tento fazer para ver em que ponto é que eles estão. Isto é feito por mim. Não sei se o professor de educação especial faz também uma avaliação durante... Depois no final do período faz-se realmente a avaliação. Aí é uma avaliação mais... Como é que posso dizer... Embora a avaliação do dia-a-dia seja importante, há sempre o nosso papel ativo, porque estamos a ajudar e não sabemos até que ponto o aluno é capaz de fazer as coisas sozinho. Portanto, o momento de avaliação serve realmente para os alunos... Saber se os alunos sozinhos conseguiram atingir as aprendizagens. (DRB)

A ideia da avaliação sumativa se consubstanciar no final de cada período letivo, correspondendo cada um desses períodos normalmente a trimestres, é coincidente em diversas narrativas dos profissionais que entrevistámos, nomeadamente em discursos da coordenadora da ER, de uma das docentes do ensino regular e da terapeuta da fala:

Os momentos... Nós fazemos aqui no final de cada período. (DD)

Mas avaliar são as avaliações trimestrais, são essas que me dizem mais, pronto. São mais as avaliações trimestrais. Nas trimestrais não... Nas trimestrais é mesmo para ver quem aprendeu e quem não aprendeu. A avaliação trimestral é mais o apanhado do que fizemos naquele trimestre. (DRA)

Os alunos com NEE são avaliados todos os períodos de forma mais qualitativa e no fim do ano de forma mais quantitativa. É quando se avaliam mais os objetivos e é feito um relatório mais exaustivo. Mas, em todos os períodos, é feita uma pequena avaliação. (PA)

Nesta última unidade de registo que foca explicitamente os alunos com NEE, para além da referência ao desenvolvimento de avaliações sumativas que correspondem aos finais de período, a realizada no último período é salientada como denotando características que a diferenciam um pouco de todas as outras. No final do ano letivo, a avaliação sumativa implica legalmente, no caso específico dos alunos com NEE, um relatório denominado de circunstanciado que obriga à avaliação das medidas educativas, bem como de estratégias e metodologias, pressupondo-se atestar a continuidade das

mesmas ou propor a sua mudança e (re)adequação. Deste modo, as avaliações sumativas anteriores às realizadas no final de cada ano letivo, embora de cariz sumativo, são vistas como correspondendo a momentos intermédios de avaliação que informam a avaliação final, realizada no *terminus* de cada ano de escolaridade. Ideia que, embora sem a especificidade quanto ao tipo de relatório como legalmente definido para os alunos com NEE, é assumida nas orientações normativas para a avaliação dos alunos, relativamente a todos os alunos do agrupamento de escolas:

Avaliação sumativa realizada habitualmente no final de cada período letivo, resulta da acumulação e análise de toda a informação de carácter avaliativo realizada ao longo de cada período. (ONAA, p. 8)

No entender da terapeuta da fala, a avaliação sumativa, quando tem lugar no final do ano letivo, parece pretender fornecer informação sintetizada em registos/relatórios formais que relatam o que os alunos aprenderam durante esse ano letivo: "No final do ano é então para se ver os objetivos que foram atingidos ao longo do ano" (PA). Deste modo, a avaliação sumativa é um tipo de avaliação que, para além de servir de verificação do aprendido, tem também uma vertente de certificação. É um tipo de avaliação que faz uma síntese global dos conteúdos aprendidos por cada um dos alunos não só no que respeita aos alunos com NEE. Como destaca uma das docentes do ensino regular referindo-se a todos os alunos, é uma ação realizada independentemente destes apresentarem ou não NEE:

A avaliação é igual... Exceto tirando o final do ano. No final, há sempre uma avaliação mais global de todo o percurso durante o ano inteiro. Porque, durante os períodos, vamos ver gradualmente o que eles conseguiram fazer e atingir e, no final do ano, faz-se uma avaliação mais global de tudo o que foi feito durante o ano. (DRB)

É uma avaliação que, no caso específico dos alunos com NEE, é realizada, essencialmente, por referência ao PEI do aluno e inerentemente ao seu currículo, seja uma adequação curricular individual ou um currículo específico individual. Especificidades que são referidas pela docente de educação especial e pela psicóloga, como exemplificam as unidades de registo que, de seguida, apresentamos:

Depois, no final de cada período, com um relatório descritivo. O relatório final é uma súmula de todo o ano letivo e onde já se aponta para o próximo ano letivo... De continuidade e estratégias de ação para aquele aluno. (DE)

Depois, no final, ao nível das competências. A avaliação final já é mais condicionada àquilo que foram as áreas e os objetivos de intervenção. (PB)

Quando as narrativas sobre a avaliação sumativa acabam por denotar uma preponderância relativamente a todos os outros processos de avaliação que com este coexistem, afirmando mesmo, como já referimos, o seu papel decisório relativamente à retenção ou progressão do aluno, parece-nos estarmos perante uma perspetiva de avaliação que se reduz à verificação através de testes e fichas da integração, no final do ano letivo, de conteúdos transmitidos. Assim, parece-nos importante percebermos se, para além dos conteúdos, existem outros elementos que se podem constituir como objeto de avaliação.

Do Objeto da Avaliação Pedagógica

Parece lógico afirmarmos que no processo de avaliação pedagógica o objeto são as aprendizagens de determinado aluno ou grupo de alunos. No entanto, consideramos pertinente interrogarmo-nos sobre o tipo e dimensão atribuídas a essas aprendizagens. Que significados são assumidos relativamente ao conceito de aprendizagem? Restrito aos aspetos eminentemente cognitivos e de apropriação dos conteúdos curriculares? Ou, num sentido mais abrangente, integra também comportamentos, afetividades e interesses significativos para o aluno que, de forma articulada, se transformam em ação? Como ilustração do sentido mais restrito, antes referido, transcrevemos a narrativa de uma das docentes do ensino regular que centra a avaliação pedagógica fundamentalmente numa ação de apropriação dos conteúdos curriculares por parte do aluno: "A parte curricular... Com o aspeto curricular, fundamentalmente" (DRB). Perspetiva que é criticada pela terapeuta da fala que reconhece a importância do processo de avaliação ter em conta o funcionamento geral do aluno, mas referindo que a prescrição inerente ao currículo é preponderante no momento de desenvolver o processo

de avaliação pedagógica, palavras críticas que têm como objetivo os docentes do ensino regular:

Obviamente que os professores deverão avaliar a criança no seu todo, mas acho que estão mais virados para a parte académica e não fazem uma avaliação, se calhar, tão formal... Vão fazendo as avaliações ao longo do ano que têm que fazer, muito académicas, mas claro que acabam sempre por avaliar a criança num todo. (PA)

Ainda num sentido restrito, aludindo aos alunos com NEE, regista-se a narrativa da terapeuta ocupacional que destaca, como objeto de avaliação pedagógica, a dimensão da motricidade fina. Um objeto de avaliação que parece relacionar-se não só com a capacidade de aprender a escrever, mas também com uma dimensão eminentemente cognitiva. Preocupação que, talvez por ser uma das suas áreas específicas de intervenção, nos parece entender como da sua responsabilidade direta:

Relativamente a este tipo de população... A parte da motricidade fina eu acho que é importante, sobretudo para os meninos que estão a começar a aprender a ler. A parte cognitiva, de orientação espacial, temporal... Portanto, assim toda a parte motora da motricidade global... É importante a nível do tónus do equilíbrio, toda essa parte. (PC)

Num outro momento da sua narrativa, a participante que citámos anteriormente dá-nos ainda uma perspetiva de objeto de avaliação pedagógica centrado nas dificuldades denotadas pelo aluno, nas áreas consideradas como mais deficitárias. É um olhar que é justificado pela necessidade de recolher informação para poder planificar respostas que tenham em conta essas áreas de dificuldade:

Acho importante avaliar as áreas a que eles têm mais dificuldade, que estão mais... Para poder dirigir o meu trabalho para essas áreas que estão deficitárias ou que eles... Que eu acho que eles beneficiam. (PC)

O discurso anterior remete-nos para uma ação avaliativa e de intervenção centrada nas dificuldades, nas fragilidades denotadas pelo aluno relativamente às aprendizagens propostas. Abordagem que normalmente valoriza ações de remediação e

compensação. Em contradição, numa perspectiva mais abrangente e multidimensional, salientamos outros discursos, nomeadamente orientações no regulamento interno do AE e no guia de avaliação dos alunos:

A avaliação concretiza-se nos diferentes domínios de aprendizagem, cognitivo, sócio afetivo e psicomotor. (RI, p. 31)

Aquisição de conhecimentos, o interesse, a assiduidade, a participação do aluno e também devem ser tidos em conta os aspetos sócio afetivos. (GAA, p. 1)

Na mesma linha de pensamento das anteriores orientações regista-se a narrativa da docente de educação especial. Palavras que referem a importância de olhar para o aluno como um todo, ou seja, de ter em conta todas as áreas de desenvolvimento. Avaliar os conhecimentos do aluno percebendo a forma como usa esses conhecimentos, o que faz, onde faz e como faz:

Todas as áreas em que nós trabalhamos. Nesta problemática são importantes os conhecimentos académicos, a sua autonomia, o comportamento, todas as áreas que nós temos prioridade em trabalhar. Em geral, as áreas mais importantes é a parte dos conhecimentos e como é que esse aluno vai utilizar esses conhecimentos nas rotinas do dia-a-dia. (DE)

Processo de avaliação pedagógica que encara a aprendizagem enquanto objeto de avaliação e, inerentemente, o próprio aluno enquanto entidade multidimensional e complexa. Aluno encarado enquanto entidade pró-ativa que, para participar nos seus diversos contextos de vida, tem de ser olhado como sujeito de relação. Relação que é ela própria, nas suas diversas componentes inter-relacionadas (corporal, cognitiva e afetiva), objeto de aprendizagem e por isso objeto de avaliação. Uma relação que aponta para a participação do aluno que, segundo as orientações normativas para a avaliação dos alunos, deve ser valorizada:

Na valorização da participação e do empenho do aluno (devidamente orientado pelo professor e sistematicamente acompanhado pelo

encarregado de educação) como fatores determinantes da aprendizagem. (ONAA, p. 6)

Este aspeto de participação é denominado por alguns entrevistados, nomeadamente pelas docentes do ensino regular, de socialização. Uma socialização no sentido de comportamento adaptativo essencial ao desenvolvimento da participação do aluno de forma autónoma e com qualidade:

Mais, os aspetos de interação com os colegas, o dia-a-dia... O dia-a-dia de uns com os outros. Por exemplo, no recreio, quando vão sair. Eu acho que é mais importante isso do que uma aprendizagem normal... Dita normal, vá lá. Portanto, eles chegam ao fim com uma adaptação à escola, aos colegas, relativamente boa, preparados para depois continuarem no 2.º Ciclo. (DRA)

No geral? Ou nos meninos com autismo? Eu acho que tenho de falar do que conheço... Nestes meninos com autismo é conseguir avaliar se eles se estão a integrar, se eles se estão a integrar no grupo se estão a acompanhar... Se eles estão em sala de aula, pretende-se que eles trabalhem em conjunto com outros meninos, trabalhem... Portanto, haja uma integração com esses alunos. A minha avaliação prende-se mais também com o aspeto, além do aspeto de integração dos alunos, socialização. (DRB)

Outro aspeto também referido pelos participantes deste estudo e que, de algum modo, se relaciona com as narrativas anteriores é o aspeto da comunicação. Perceber de que forma a comunicação e interação entre aluno e professor podem ser qualificadas no sentido de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. A preocupação focada no eixo interação – comunicação é uma preocupação que deve caraterizar a ação pedagógica de todos os profissionais que trabalham com discentes, nomeadamente os que apresentam NEE. Deste modo, o próprio processo de avaliação pedagógica é percecionado como ato de comunicação que se centra nas interações entre pessoas reais e concretas. Um processo de avaliação pedagógica que, para além dos alunos concretos tem em conta, como perspetiva uma das docentes de ensino regular, os contextos também reais onde esses alunos interagem:

Mas tendo já atingido esse objetivo de eles estarem à vontade na sala de aula, de estarem com os outros, de comunicarem... Acho que é muito importante avaliar a capacidade de comunicação, tanto da parte deles, como da minha parte. Avaliar se eles compreendem o que estou a dizer e tentar compreender o que eles dizem e o que eles sabem. Acho que isso é o mais importante. (DRB)

Ainda relativamente aos aspetos que os diversos entrevistados referem como sendo importante avaliar, registamos o discurso do diretor do AE, que refere o desencontro que por vezes existe entre a perspetiva dos profissionais e a perspetiva dos encarregados de educação. Um desencontro que parece ser vivenciado pela divergência com que é, por vezes, encarada a construção curricular dos alunos com NEE. Uma divergência identificada entre a perspetiva de uma organização escolar que, na opinião do entrevistado, defende um currículo para os alunos com NEE denominado de funcional e os encarregados de educação que pretendem, para os seus educandos, um currículo que esteja mais próximo do currículo comum da turma. Entre uma via alternativa e um percurso que embora com adequações tenha como eixo central o currículo comum. Entre um entendimento sobre o currículo na sua dimensão curricular nuclear e mais restrita e um outro que encara o currículo enquanto instrumento pedagógico mais aberto. Entre uma escola que ensina coisas diferentes a alunos encarados como diferentes e uma escola que ensina tudo a todos de forma diferenciada:

Acho que se deve fazer muito e às vezes não se faz sempre tudo porque os pais não percebem. Há uma... Porque a interação destas crianças é feita na escola porque a escola é uma escola inclusiva, tendendo-se a cair nas aprendizagens escolares, a que chamamos estritamente escolares e eles... Valorizamos muito outro tipo de competências. Eu acho que o mais importante nas crianças com NEE é dar-lhes as competências que façam delas um cidadão que se saiba defender, que saiba estar, que saiba interagir, que saiba ser o mais autónomo possível dentro das suas limitações. É aí que deve ser feito o maior investimento e é aí que deve ser feita a avaliação, se estamos a conseguir ou não. Os pais são um obstáculo a isto, pela experiência que tenho. Os pais... É um pouco pelo que eu dizia há bocado... É um contexto escolar... A generalidade dos pais tende a negar e ao ser-lhes permitido... Ao ser-lhes permitido, e bem, esta integração, este convívio, vir à escola que é a escola de todos... Isto contribui ainda para uma maior negação e essa negação traduz-se no dia-a-dia da

escola com uma excessiva preocupação com a aquisição de competências escolares, restritas. Se sei do português, se sei da matemática ou se sei mais um bocadinho de história. Há outras coisas muito mais importantes e que fazem muito mais sentido. (DA)

Em síntese, os momentos de avaliação são diversos e correspondem a tipos de avaliação específicos: diagnóstica, formativa contínua e sumativa. A avaliação diagnóstica realiza-se, essencialmente, no início do ano letivo, mas pode coincidir com o início de um período escolar, de uma unidade de ensino ou de uma intervenção específica. Quanto à avaliação sumativa realiza-se no final de um ano letivo, mas também pode desenvolver-se no final de unidades de ensino delimitadas no tempo. Esta exprime-se essencialmente por uma medida, uma classificação. No que se refere especificamente aos alunos com NEE essa classificação é, predominantemente, aferida por referência ao seu PEI. A avaliação formativa continuada integra-se nos próprios processos de ensino e de aprendizagem, (re)informando-os sistematicamente. É um processo pró-ativo que envolve o próprio aluno em processos de autoavaliação. As aprendizagens são encaradas enquanto objeto de avaliação, tanto numa perspetiva mais restrita e fragmentada como numa dimensão mais complexa e multidimensional.

Abordados os diversos momentos e tipos de avaliação, bem como o objeto específico dessa mesma avaliação pedagógica, centramos a nossa atenção nos dados que nos ajudam a compreender alguns contornos das práticas desenvolvidas pelos diversos profissionais.

Das Práticas dos Diversos Profissionais

O processo de avaliação pedagógica por vezes constitui-se, na sua natureza, como um sistema de ação independentemente dos quadros de referência que os diversos profissionais possam privilegiar. Deste modo, parece-nos importante perceber como operacionalizam os diversos profissionais esse ato. Entendermos, dos diversos discursos, que narrativas emergem relativamente às estratégias, instrumentos e procedimentos. O ato de avaliação pedagógica implica uma intencionalidade relativa ao modo como são organizadas e dirigidas as situações de aprendizagem, como são organizadas as tarefas e como é gerida a progressão dessas tarefas tendo em conta o

aluno concreto, a heterogeneidade. Heterogeneidade que apela à gestão de dispositivos de diferenciação e o envolvimento dos alunos no próprio ato de avaliar as suas aprendizagens, de aprender. Dinâmicas que envolvem questões relativas à forma como são entendidos os instrumentos de avaliação e como os mesmos são ministrados. Para além disso, a importância que é conferida a um eixo fundamental das práticas de avaliação pedagógica, eixo que nos remete para o ato comunicacional. Ação que se estabelece entre os principais atores, os alunos e os diversos profissionais. Sistema de comunicação que se consubstancia na relação estabelecida entre alunos e entre estes e os ditos profissionais. Neste sentido, torna-se ainda importante compreendermos as narrativas relativas à intencionalidade que os diversos profissionais inferem à utilização da informação recolhida no decorrer dos processos de avaliação pedagógica. Assim, num primeiro momento, abordamos o tópico referente às estratégias.

Das Estratégias de Avaliação

O conceito de avaliação pedagógica é por vezes apresentado como um mero ato de classificação, dando-se ênfase mais aos resultados referenciados a uma pressuposta norma do que aos processos. Processos que implicam estratégias, instrumentos, atitudes, valores e determinada intencionalidade relativamente à utilização dos resultados da avaliação pedagógica. No que se refere às estratégias, alguns discursos, nomeadamente da docente de educação especial, fazem sobressair a ideia de que devem ser diferenciadas. Diferenciação que consiga adequar o processo de avaliação pedagógica para responder às características individuais dos alunos:

Em termos de ação concreta há grandes diferenças relativamente aos outros alunos... Embora com os outros alunos também tenha de respeitar algumas regras, os alunos com NEE têm ao seu dispor diferentes instrumentos. Nós podemos utilizar várias estratégias... Mais tempo, pistas orais, apoio do adulto na leitura das frases, imagens, redução de perguntas. Normalmente, pegamos no teste original da turma e todas as perguntas que vimos que os alunos conseguem responder nós deixamos ficar e só adaptamos aquelas que vimos que são mais complexas e que sabemos que eles na totalidade não conseguem responder. (DE)

Esta ideia de diferenciação no que respeita às estratégias parece-nos não implicar, necessariamente, a avaliação de coisas diferentes. Se tivermos em conta este pensamento, a utilização de estratégias diferenciadas durante o processo de avaliação é uma perspetiva de ação que pode não só avaliar coisas diferentes como avaliar de forma diferente. Deste modo, as tarefas são desenvolvidas tendo-se em conta as características dos alunos, tanto no que respeita à tarefa em si como ao tipo de apoio disponibilizado para o desenvolvimento da mesma. Apoio que, como podemos observar na unidade de registo que se segue, transcrita da observação de uma aula na turma A, muitas vezes consiste em dirigir a atenção do aluno para a tarefa e em introduzir pistas visuais e/ou orais de modo a que este tenha sucesso na tarefa. Aspeto que podemos ilustrar com algumas interações estabelecidas entre a professora de educação especial e o Rui no decorrer de uma tarefa no âmbito da matemática desenvolvida em contexto de sala de aula:

[O Rui segura um sólido geométrico em cartolina que observa com o objetivo de preencher uma tabela. A professora de Educação Especial está sentada ao lado do Rui e pergunta-lhe se quer ajuda.]

Prof. de EE - Queres ajuda?

[O aluno não responde mas a professora, ao observar o seu desempenho, fornece-lhe uma pista visual, indica com o dedo na tabela o local em que o Rui deve fazer o registo, corrigindo a tarefa.]

Prof. de EE - Vá... Deixas uma linha... Dá cá a borracha...

Rui - Eu não tenho!

P3 - Vá... 15. Tem de se abrir... Vá... Consegues?

P1 - Consegues abrir?

R - X... parece um X!

[Posteriormente a professora introduz uma pista oral, verbaliza as duas primeiras letras da palavra que o aluno tem de escrever.]

Prof. de EE - Consegues? L - a - ...

[O aluno pede à professora para ler a palavra que escreveu, de forma a confirmar que escreveu a palavra correta.]

Rui - Lê.

Prof. de EE - Lado

Rui – Lado... Professora já fiz!

Prof. de EE - O quê? As faces... Desmonta-se todo e fica todo plano. Tás a ver, tá a ver?

Rui - Professora!

[A professora introduz novamente pistas visuais complementando-as com pistas orais, indica com o dedo as faces do sólido geométrico e posiciona-o de modo a direcionar a atenção do aluno, fazendo perguntas, para a observação de algumas características específicas do mesmo.]

Prof. de EE - São todas iguais? Esta é igual àquela? Conta... Quais são as faces dessa? Quais são as faces dessa? Essas são mais estreitas... Já fechaste?

Rui - Professora!

Prof. de EE - Quantas faces são? Percebeste Rui? Vá...

[Entretanto o aluno continua a dirigir-se à professora do ensino regular, agora para mostrar o trabalho.]

Rui – Professora!

Prof. de EE - Deixa a professora que está a ajudar os teus colegas, ela já vem... Quadrangular... Porquê? Tem quatro... Quadrados... Olha, olha como eu digo

Rui - Eh tem quatro!

Prof. de EE - Tem forma de quê? Qual é aquela forma? Qual é a letra?

(...)

Rui - Hum! Um cone!

Prof. de EE - Ah é... Vê lá bem... Tem quantas faces Rui?

Rui – Quatro.

Prof. de EE - Não... Três faces. De forma triangu...

Rui – Triangular.

Prof. de EE – então é o quê?

Rui – Prisma!

Prof. de EE – Prisma...

Rui – Triangular!

Prof. de EE – Triangular, tem a forma triangular! (OSA)

Tanto as pistas visuais como orais orientam o aluno no desenvolvimento de determinadas tarefas e permite-lhe o desenvolvimento das mesmas com alguma autonomia e níveis de sucesso requeridos. Pistas visuais que podem basear-se em gestos naturais, como é o exemplo apresentado anteriormente, em imagens, fotos, etc. São

estratégias de apoio direto desenvolvidas em contexto de sala de aula que, pela proximidade e envolvimento com o discente, bem como pelo facto de estarem focadas em tarefas concretas, potenciam dispositivos mais centrados no aluno e nas suas necessidades. Perspetiva que nos remete para a importância dos alunos com NEE desenvolverem atividades iguais às dos seus pares, mas com base em princípios como: a flexibilidade e diferenciação pedagógica. Dimensão que permite que o processo de avaliação pedagógica seja parte integrante do processo de aprendizagem e desenvolvido com base na atividade do próprio aluno. Processo de avaliação perspectivado, como refere uma das docentes do ensino regular, na sua dimensão formativa:

Agora acho que essa avaliação não tenha de ser igual à avaliação dos outros meninos que não têm qualquer problemática especial. Acho que não tem de ser igual... Acho que podem ser avaliados os mesmos parâmetros, agora haver mais uma flexibilidade maior para essa avaliação. (DRB)

Esta ideia da necessidade de ser desenvolvido um trabalho que respeite a flexibilidade e diferenciação enquanto, respetivamente, princípio organizador e orientador das ações de ensino, está presente no programa de atividades da ER. Princípios que no referido documento interno são relacionados com a necessidade de serem desenvolvidos processos de inclusão: "Flexibilização curricular e diferenciação pedagógica" (PAER, p. 2). Outro pensamento que emerge de algumas narrativas é o da relação, enquanto pressuposto inerente ao desenvolvimento da avaliação pedagógica.

A necessidade de se ter em conta a relação que se estabelece entre o avaliador e o avaliado é, em si, uma estratégia potenciadora da diferenciação no momento de desenvolver a avaliação pedagógica. Interrogarmo-nos: Quem é aquele aluno? Quais são os seus interesses, assim como motivações? Questões que são equacionadas no enquadramento da ação objetivada na relação entre avaliador e avaliado. Ação comunicativa que torna o professor responsável pela produção dos *feedbacks* necessários ao alinhamento das suas expectativas com o desenvolvimento da atividade proposta ao aluno. Ação comunicativa que transmite ao aluno a motivação necessária para desenvolver as tarefas com sucesso e/ou obter a confirmação desse sucesso. Aspeto que observamos no desenvolvimento de uma atividade na turma B. Episódio em que a professora de EE vai reforçando a atividade do aluno e em que este, embora com uma

linguagem verbal muito residual, solicita a professora do ensino regular de modo a obter, também desta, confirmação do sucesso do seu desempenho. As duas docentes reforçam positivamente o desempenho do aluno, para que este interiorize a expectativa de que estes desempenhos se repitam:

[A professora solicita aos alunos, no início da aula, que escrevam no caderno diário a data, o nome e o registo do tempo. Dois alunos com NEE são acompanhados pela docente de EE.]

Prof. de EE – Diogo olha para a folha. Diogo tens que olhar para veres se o nome está bem feito... se está bonito! Diz lá o nome. D - I... Diz lá..

Diogo – D - I

Prof. de EE – Boa!

Prof. de EE – Agora é o José. Vamos fazer o nome José...

[O aluno agita os braços e produz vocalizações e risos olhando para os seus pares.]

Prof. de EE – A professor Maria (professora do ensino regular) zanga-se, não se pode fazer barulho. Vamos escrever o nome... qual é o teu nome?

José – Jo...

Prof. de EE – José... não ouvi bem... Jo, e mais? Vá levanta a cabeça, pega lá no lápis, aí tão giro! Tens que olhar para a folha. Vamos fazer...

José – ...sé

Prof. de EE – José... muito Bem! Olha o nome. Aí tão lindo! Olha aqui José... Muito giro! A professora Maria vai ver...

[A professora de EE faz sinal à professora do ensino regular para se aproximar, o José ri-se, faz vocalizações, semifecha os olhos, coloca a cabeça de lado e pega na folha erguendo-a em direção à professora Maria.]

José – Ai, ai

Prof. do Ens. R. – Mostra lá José. Muito bem!

[José faz vocalizações. Entretanto a professora dirige-se ao Diogo.]

Prof. do Ens. R. – Diogo... Muito bem! É o nome! (OSB)

É no decorrer de interações diversas e continuadas que os profissionais vão integrando aspetos significativos relativamente aos interesses dos alunos. Interesses

capazes de motivar, com maior sucesso, o desenvolvimento das tarefas. Realidade que pudemos observar em sala de aula na turma A, numa atividade na área do estudo do meio. Na unidade de registo que a seguir apresentamos propôs-se aos alunos que colassem no caderno diário uma imagem relativa a uma ficha sobre a reprodução que estava arquivada no portefólio. Confrontados com a utilização deste instrumento, normalmente considerado como um bom instrumento de avaliação formativa, parece-nos importante clarificar, neste caso específico, alguns aspetos relativos à sua utilização. Este é utilizado, segundo verificamos pela observação que realizamos, mais como dispositivo de arquivo de alguns materiais que a professora fornece aos alunos do que como instrumento intencional de avaliação pedagógica. Assim, embora o mesmo proporcione alguma autonomia aos alunos, está centrado na ação do professor e realiza, sobretudo, aspetos estruturantes e sequenciais relativos ao desenvolvimento e concretização de conteúdos ensinados.

Prof. do Ens. R. - Tirem do portefólio a ficha da função reprodutora.

[entretanto Rui interpela a professora.]

Rui – Professora...

Prof. do Ens. R – Já escreveste o título?

[A professora aponta, do meio da sala, para o quadro onde estava escrito o tema da unidade didática que iria ser trabalhada.]

Prof. do Ens. R - Aquele título?

[A professora ao ver que o aluno estava a escrever novamente a data, que se encontrava escrita no quadro, aproxima-se do quadro e interpela-o no sentido de o orientar na tarefa apontando com o dedo diretamente no quadro o título que pretendia que ele escrevesse.]

Prof. do Ens. R - Não, não é a data!

Rui – Ó bolas!

Prof. do Ens. R. – Rui deixa de refilar. Escreve lá... Vá a verde a tua cor preferida!

[A professora motiva o aluno para o desenvolvimento da tarefa, dando-lhe uma caneta verde e encetando com ele um diálogo sobre a equipa de futebol preferida do aluno.]

Prof. do Ens. R - Vá do Sporting... a cor do Sporting!

Rui – Não é não.

Prof. do Ens. R – Não! Então qual é a cor do Sporting? Agora és do Benfica Rui?

[Entretanto ao mesmo tempo que a professora alarga o diálogo a toda a turma, o aluno sorri e ao ver que os seus pares dirigem a atenção para ele, posiciona-se de forma mais correta e responde às expectativas da professora começando a desenvolver a tarefa.]

Prof. do Ens. R - Isto é que é um vira casacas! Então... Ele não era do Sporting?

André – Antes mas agora é do Benfica!

Prof. do Ens. R – Ele! Agora que o Sporting está a ganhar...

[A professora aproxima-se do aluno, afaga-lhe a cabeça e continua o diálogo, agora diretamente com o Rui.]

Prof. do Ens. R - Temos de torcer pelo Sporting!

Rui – Não, não... O Benfica...

Prof. do Ens. R – O Benfica?!

Rui – GANHOU. (OSA)

Para além da importância da comunicação estabelecida entre a professora e o aluno, parece-nos importante realçar o facto de essa comunicação ser alargada a todos os alunos da turma. Esta dimensão permite realçar não só a ocorrência de descentrar a função reguladora, do ato pedagógico, do binómio professor aluno para o coletivo que é a turma. Realidade que permite potenciar, de forma mais natural, a tutoria entre pares. Aspeto que, no decorrer da atividade que temos vindo a descrever, também foi observado:

[A professora entrega uma imagem ao aluno para colar no caderno diário e pede a um outro aluno, que estava sentado ao lado do Rui e que tinha estado a trabalhar com ele numa tarefa anterior, para o ajudar.]

Prof. do Ens. R – Vá, cola isto.

Rui – Não é meu...

Prof. do Ens. R – André vais orientando depois a leitura do Rui... Ajudas o Rui?

(...)

Prof. do Ens. R – Rui Agora é este... então onde está o título? A vermelho já está a data... Então como não queres a verde, pode ser a azul?

Rui – do Porto!

Prof. do Ens. R – Este é do Porto? Então vá!

[O aluno vai-se opondo verbalmente mas desenvolve de forma autónoma a tarefa.]

Rui – Não pode ser...

Prof. do Ens. R – Rui está calado...

Rui – Não pode ser...

[A professora ao aproximar-se do Rui dá-se conta de que o aluno se tinha apercebido que os seus colegas já tinham trabalhado no dia anterior naquela tarefa, por isso repetia: “não pode ser”. Por este motivo a professora propõe a toda a turma que a ficha seja novamente explorada em conjunto.]

Prof. do Ens. R – Vamos ler do princípio que o Luís e o Rui não estiveram cá ontem. É para saberem o que é para sublinhar...

[Rui interpela novamente a professora.]

Rui – Professora não consigo fechar a cola.

Prof. do Ens. R – Agora vamos ouvir...

Rui – Fechar a cola!

[A professora ajuda o aluno a fechar a cola e senta-se ao seu lado orientando com o indicador a sua leitura.]

Prof. do Ens. R – Vá recomeça Maria que o Rui não estava com atenção! Tudo do princípio... O que é a reprodução... Vamos falar da reprodução... (OSA)

Só com base na relação é possível saber os interesses que mais motivam os alunos para o desenvolvimento da tarefa, bem como perceber de forma mais real as suas necessidades. Perspetiva que, ao mesmo tempo, implica a sistematização do registo relativo às aprendizagens que o aluno já fez, assim como a projeção das aprendizagens que necessita fazer, como defendem a psicóloga e a terapeuta ocupacional:

Normalmente começo sempre com algumas perguntas simples, mais de interação... O que ele gosta mais de fazer, como são as suas rotinas, para perceber a sua organização em termos temporais, como organiza o discurso... Percebo logo aí como ele organiza o discurso, depois vou perguntando coisas relativamente ao contexto escolar, as disciplinas de que mais gosta, as de que menos gosta, em quais tem mais dificuldade, em quais é que não tem. (PB)

Pois... Sei lá! Por exemplo para avaliação... Em relação... Temporal por exemplo... Eu tento sempre a fazer as coisas de uma maneira lúdica. Muitas vezes, numa avaliação inicial de um miúdo que não conheça, eu tento... A primeira coisa que tento fazer com ele é um desenho. Depois, muitas vezes ir atrás daquilo que vejo que são os interesses dele de uma forma... E eu possa... Por exemplo numa atividade que não é feita de propósito para uma coisa mas observar várias coisas. A maneira como ele agarra no lápis, as cores que ele utiliza, se ele escreve o nome, sabe a data... Depois a partir daí, de algumas coisas que eu veja que estão em... Com dificuldade. Eu depois possa tentar avaliar, fazer uma avaliação mais nesse aspeto. Mas pronto... Basta por exemplo um desenho para nós... Na maneira como pega o lápis, na pressão que faz, o tipo de desenho que faz... Posso logo avaliar uma série de coisas, quais as cores que utiliza, se identifica as cores que utiliza, se representa a figura humana... Se por acaso representar a figura humana agarro e vou por aí, pergunto onde está a boca, onde está... Portanto faço várias coisas... Passo daí para ele, para me dizer nele onde está... Portanto se identifica nele as diferentes partes do corpo. Depois se isso tudo estiver bem posso avançar um bocadinho mais e posso ver, por exemplo, nos desenhos se ele também consegue fazer a identificação de todas essas partes do corpo. Parto sempre de uma base e depois a partir daí... Por exemplo, se ele me faz uma garatuja, se não consegue pegar no lápis ou isso... Há coisas que já ficam por aí e vão ser trabalhadas a partir daí, não é! Depois pronto se eu peço para dizer o dia que é hoje, se ele não me sabe dizer a data posso então ir por aí e tentar com outras atividades perceber até onde é que vão os conhecimentos nessa área. (PC)

Com base na narração anterior percebe-se que o ato de avaliação pode e deve ser dinâmico, na medida em que é concebido com base na gestão de situações problema que, progressivamente, são apresentadas ao aluno. Situações problema adequadas às suas características e capacidades, no sentido do avaliador integrar uma visão longitudinal relativamente às mesmas e, de forma integrada, poder estabelecer pontos-chave para a planificação e intervenção. Da unidade de registo anterior percebe-se que o

ato de avaliação pode assumir uma multidimensionalidade de contextos de interação, mais ou menos formais e mais ou menos naturais, como é o caso do desenvolvimento de tarefas mais lúdicas. Aspetos que encontramos também na narrativa da terapeuta da fala:

Em situação de jogo também. (PA)

Por exemplo uma criança com autismo... Retirei-o da sala e levei-o para a minha sala... Estivemos a estabelecer relação, através do jogo, brincadeiras, do faz de conta e inicialmente com outro colega também com autismo que foi logo na primeira sessão ou na segunda, depois da relação estabelecida. (PA)

Alguns profissionais, como uma das docentes do ensino regular e terapeuta ocupacional, ao referirem-se a estratégias diferenciadas, relativamente ao processo de avaliação pedagógica, remetem o seu discurso para a qualificação das aprendizagens em si. O ato de avaliação é assim um meio para os alunos aprenderem mais e melhor. Nesta linha de pensamento, o ato de avaliação pedagógica é realizado em situação potencial de aprendizagem:

De uma maneira geral utilizo umas estratégias diferentes... Por exemplo, em relação às estratégias, posso arranjar para quem está com menor grau de aprendizagem posso arranjar uma estratégia para ele aprender melhor. Uma estratégia diferente. (DRA)

Para adequarmos o que se pretende que ele... Conseguir arranjar maneira daquilo que se pretende que ele aprenda... Arranjar maneira que ele consiga. (PC)

Algumas dessas estratégias podem referir-se não só à introdução de reforços, nomeadamente corretivos, bem como à própria organização do trabalho em sala de aula, com recurso ao desenvolvimento de aprendizagens colaborativas. A gestão da turma em grupos de trabalho organizada em pares que desenvolvem aprendizagens de forma colaborativa. Como constatamos na observação de uma das aulas da turma A, esta estratégia potencia o desenvolvimento de aprendizagens significativas e ao mesmo tempo fomenta atitudes sociais de colaboração. Atitudes que são elas próprias objeto de aprendizagem:

Prof. do Ens. R. – Agora podem fechar os cadernos não vamos necessitar deles. Vamos trabalhar em grupo.

António – E eu fico com quem?

Prof. do Ens. R – Ficas com quem...Ficas com o David que está ao teu lado. Ficam todos com o colega do lado.

[Embora quase todos os alunos estejam dispostos, naturalmente, a pares há um aluno que não tem ninguém ao seu lado, então a professora dirige-se a esse aluno.]

Prof. do Ens. R – Luís tens de ir para ao pé da Mónica, Luís tens de trazer o lápis e o estojo.

(...)

Prof. do Ens. R – É para fazerem em conjunto. Não é cada um para seu lado. É para conversarem em conjunto sobre o sólido que têm em cima da mesa. Todos vão registar a mesma coisa.

(...)

Ruí – Professora o João está a falar!

Prof. do Ens. R - É para falar contigo. Hoje é para falar contigo Rui! É um trabalho a pares.

(...)

Prof. do Ens. R – João ouviste o que eu estive a dizer? E tens isto lá escrito? Fizeste em conjunto com o Rui ou fizeste sozinho? Conversaste com o Rui?

[Entretanto a professora dirige-se para junto dos alunos que nomeou.]

Prof. do Ens. R – Podem fazer que eu vou ali conversar com o Rui e com o João.

P1 – Ouviste o que eu estive a dizer João? Na forma das faces o que é que é para pôr? Qual é este sólido Rui?

Rui – Esfera.

Prof. do Ens. R – Uma esfera. Como é a face?

Rui – Curva.

Prof. do Ens. R – Curva. Não está escrito bem. Tens de olhar para ele João, para ver se escreveu bem. Os dois têm de ter a mesma coisa João. É um grupo. Os dois elementos do grupo têm de escrever a mesma coisa. Tu estás ao pé do Rui... Tens de ver se ele escreve a mesma coisa que tu!

João – Sim, eu disse ao Rui...

Prof. do Ens. R – Mas não é só dizer, também tens de olhar para o trabalho para ver se ele está a fazer a mesma coisa que tu. (OSA)

O desenvolvimento de tarefas de aprendizagem com recurso a metodologias colaborativas permite que os alunos partilhem papéis, materiais e saberes, de modo a que o grupo tenha sucesso, o que implica o próprio sucesso individual. Uma das mais-valias do trabalho colaborativo, em sala de aula, é estabelecer interdependência positiva entre os diversos alunos, assim como potenciar a gestão da diversidade com recurso ao agrupamento heterogéneo de alunos. Deste modo, não só se fomenta a responsabilidade individual como a própria responsabilidade do grupo enquanto coletivo. Esta estratégia, observada numa das aulas da turma A, por conferir maior autonomia aos alunos para o desenvolvimento da tarefa, possibilita que a professora realize um acompanhamento mais individualizado de alguns alunos:

Prof. do Ens. R – Mónica dá uma ajuda para ver se o Luís faz bem...
Está bem?

Prof. do Ens. R – João estás a trabalhar com o Rui?

Prof. do Ens. R - Rui tens de escrever aqui as coisas... Tens de escrever o nome e a data a caneta e o resto a lápis.

[A professora senta-se ao pé de outro par.]

Prof. do Ens. R - Luís percebeu o que é para fazer? Luís percebeu o que é para fazer? Primeiro o nome e a data... E depois? Vá escreve lá primeiro o nome e a data.

(...)

Prof. do Ens. R – Então Luís o cubo tem as faces...

Luís – Planas.

Prof. do Ens. R – São planas e qual é a forma das faces? É um... como é se chama? Como se chama esta forma?

[Enquanto espera a resposta, a professora dirige-se ao outro elemento do par.]

Prof. do Ens. R. - Tens de conversar com ele... Vá Luís a Mónica diz... São planas e têm a forma de... Como é que se chama? Qua... como se chama...

Luís – Quadradas.

Prof. do Ens. R – Quadradas! Tens de dizer que são planas e quadradas...
Agora este.

Prof. do Ens. R – Luís tens de conversar com a Mónica. (OSA)

Mediante a interação de alunos com diferentes competências de realização e com base na intervenção organizativa, dinamizadora e mediadora da professora, é mais fácil perceber as necessidades de cada um desses alunos. A organização da atividade com recurso à colaboração entre alunos também possibilita regular, não só comportamentos individuais, como a própria relação entre determinados alunos, no decorrer da própria atividade. Aspetos observados numa aula da turma A em que desenvolvem atividade, para além da docente do ensino regular, a docente de educação especial:

Prof. EE - Rui e Pedro! Os dois comecem... Então mas têm de combinar... Toma atenção ao teu colega... Têm de ser os dois... Rui e Pedro... Vá vamos fazer os três...

Rui - Não consigo...

Prof. EE - Se não consegues tens de pedir...

Rui - Ajuda

Pedro - Eu posso ajudar...

(...)

Prof. EE - Como é que estás a fazer Pedro?... Tens de dizer ao Rui como é que estás a pensar... Explica lá ao Rui que é para fazerem os dois.

Rui - Epá!!! Triângulo

(...)

Prof. EE - Agora vejam lá se dá... Vá... Pedro deixa-o encaixar...

Rui - Já fiz! Professora!!!

Prof. EE - Põe o dedo no ar...

Rui - Cubo, fiz o cubo. Consegui! Consegui!!

Pedro - Rui temos de registar... Agora sou eu...(OSA)

A colaboração entre alunos fomenta a criatividade e o desenvolvimento de novas ideias, o que leva a uma apropriação mais significativa do que se está a aprender. A aprendizagem é vista como um ato ativo, um conjunto complexo de interações com colegas e professor(es), no sentido da construção da autonomia necessária para assumir responsabilidades e tomar decisões:

Prof. do Ens. R. - Boa! Não vale a pena encaixar... Devagarinho... Vá...

Prof. EE - Pedro experimenta assim... Então não sabes a forma? O Rui faz...espera aí... Vá, para vocês verem os dois... Qual é a forma? Parece uma...Parece uma quê? Uma...Isto parece o quê? O que parece isto?

Pedro há bocado parecia a letra P e essa parece uma... O que é que isso parece? Estou a dizer a forma...

Pedro - Parece uma cruz... Não parece?

Rui – Golo, consegui! Haaaaa!

O desenvolvimento de tarefas com base na colaboração favorece o rendimento e a produtividade de todos os alunos, independentemente das suas características. Para além disso facilita a memória a longo prazo, a motivação intrínseca, a atenção e o pensamento crítico:

Prof. EE - Espera agora vamos desmontar de forma a vermos a planificação, o desenho que tu fizeste... Lembras-te? (sorrisos). Lá está quando se abre vai dar ao mesmo. Mas olha não foi assim, foi com este, com este... Olha Rui lembras-te que juntaste as duas peças? A amarela primeiro... Esta é que abria...

(...)

Prof. EE - Quem uniu e juntou as linhas foi o Rui, agora és tu a juntar essas Pedro... Está? Está uma linha? Agora deste ponto, para este... Já está? Agora para o lado... Olha aqui Pedro o Rui fez este muito bem...

Rui - Agora vai para baixo!!! Professora já fiz!!! Vou pintar de laranja... Cor de laranja

Prof. EE - COR DE LARANJA... Rui, olha Rui... Isto é para preencher tudo! Percebeste?

Prof. Ens. R. - Já fizeram três!? Boa! Este achas que dá? Vá tenta lá Rui para fazer um cubo... Vá.

Rui – Não dá!

Prof. do Ens. R. - Não dá porquê? Não dá porque tem este aqui a mais... Então vamos tirar este e pôr aqui deste lado...(OSA)

No entanto, embora sejam perceptíveis, nos discursos de alguns participantes no presente estudo assim como nas práticas, a referência a estratégias diferenciadas e multidimensionais, interrogam-nos da intencionalidade das mesmas no quadro do desenvolvimento de dispositivos de avaliação pedagógica. Para além disso existem narrativas que abordam perspetivas contrárias ao que, numa primeira abordagem indiciam as observações em sala de aula. Ao termos presente os significados atribuídos por alguns entrevistados ao conceito de avaliação pedagógica, parece-nos lícito que surjam discursos que apelam a estratégias standardizadas e normativas. Estratégias essencialmente baseadas em protocolos e procedimentos mais rígidos que apontam para

a possibilidade de comparação entre alunos. Neste caso, como se percebe pelas palavras da terapeuta ocupacional, o critério de comparação é uma representação social e académica de normalidade que é elaborada pelo próprio profissional: "Eu acho que temos de utilizar estratégias...Basear a nossa avaliação na comparação com o normal, não é?" (PC).

A ideia de comparação com os outros alunos leva a que esta profissional defenda a homogeneização de procedimentos e estratégias. Discurso que, mais uma vez, recorre ao argumento da avaliação formal versus avaliação funcional, argumentos já abordados anteriormente. Também já antes vimos que é um processo de avaliação desenvolvido por profissionais vistos como especialistas e exteriores aos contextos e às interações naturais do aluno versus uma avaliação referida como mais funcional que, teoricamente, tem como principal objetivo aferir as competências do aluno para o eleger para serviços e respostas de intervenção, normalmente mais restritivas, como atesta ainda o discurso da terapeuta ocupacional:

Nós, neste momento, uma das coisas que estamos a ter dificuldade é termos uma avaliação formal e que todas utilizemos essa avaliação. A avaliação está a ser muito mais funcional do que... Isso é que tem sido a nossa grande dificuldade, por isso é que temos um grupo a trabalhar nisso... Não só do CRI, mas da parte das terapias... Tem sido muito baseada numa avaliação muito funcional. (PC)

Esta homogeneização de estratégias pode aparecer relacionada com o tipo de instrumentos que são requeridos, o que no caso concreto da unidade de registo anterior nos remete para a utilização de instrumentos de cariz eminentemente classificativo. Introduzida a questão relacionada com os instrumentos de avaliação, parece-nos importante percebermos qual o entendimento, dos diversos entrevistados, no que concerne a este aspeto do processo de avaliação pedagógica relativamente às aprendizagens.

Dos Instrumentos de Avaliação

Quanto aos instrumentos de avaliação pedagógica, os diversos discursos também respondem ao dilema de mais ou menos normativos, mais ou menos classificativos.

Assim, estes podem ser mais de cariz estandardizado e classificativo ou denotarem características potenciadoras da diferenciação. Num primeiro momento, abordaremos os discursos que remetem para instrumentos de avaliação pedagógica eminentemente classificativos e referenciados à norma. Uma ideia que, em alguns discursos, entronca com a perspetiva de homogeneização de instrumentos. Avaliação que, pelo discurso da terapeuta da fala, se adivinha de cariz mais classificativo e psicométrico, baseada em instrumentos normalizados e prescritivos que, pressupostamente, permitam a comparação entre sujeitos para a seguir os hierarquizar por níveis:

No entanto, eu para mim, muitas vezes, necessito de uma avaliação que esteja... No fundo mais comparativa, relativa a uma norma, a um padrão para eu própria, às vezes para me orientar mais. Mas não acho que seja estritamente fundamental, mas acho que acaba por complementar... Para mim é importante. Testes, alguns testes específicos da área da terapia da fala... Listagens de verificação. (PA)

Desta ideia emerge uma outra que nos parece estar relacionada, a da necessidade de homogeneização de instrumentos que sejam utilizados por todos os profissionais que trabalham com determinado aluno com NEE. Instrumentos que preveem áreas de avaliação que se relacionem diretamente com áreas de intervenção específicas, por vezes mesmo com categorias específicas de alunos e, em alguns casos, também com ciclos de vida específicos desses mesmos alunos. Instrumentos que estabelecem procedimentos e critérios iguais e pouco flexíveis, tanto no que se refere à sua aplicação como à utilização dos seus resultados. Resultados que se adivinham, pelo sentido das palavras da terapeuta da fala, eminentemente numéricos e classificativos. Narrativa que aponta para a homogeneização de instrumentos, com o argumento de haver maior objetividade na recolha de informação e uma base de partilha da mesma mais real e coerente:

A mudança dos instrumentos também era importante, mas entre todos. Cada um utiliza a sua coisinha e depois juntamo-nos a discutir, mas se calhar era importante se utilizássemos todos um conjunto de instrumentos que todos conhecêssemos, dominássemos e soubéssemos para o que eram. (PA)

Associada a esta lógica de homogeneização de instrumentos, surgem-nos discursos que acrescentam a necessidade de homogeneizar procedimentos que, independentemente dos objetivos da avaliação, pressuponham o mesmo tipo de decisões. Assim, para além da ideia de um mesmo instrumento poder ser útil em diferentes momentos de aprendizagem, realça-se a convicção de alguns entrevistados de que os instrumentos de avaliação devem todos pressupor o mesmo tipo de decisões. Ideia que nos parece nem sempre precaver a congruência entre o processo de avaliação e o processo de ensino bem como o de aprendizagem na sua multidimensionalidade, sejam as diversas dimensões atribuídas tanto ao sujeito que avalia, como ao sujeito avaliado bem como ao contexto sociocultural e comunicativo em que decorre essa avaliação. Perspetivas que mantêm o sublinhado no cariz classificativo e de síntese do processo de avaliação pedagógica. Aspeto que, ao não equacionar as possíveis limitações que os instrumentos de avaliação, pela sua generalização normativa e uniformizadora, podem apresentar, amplia sentidos de rotulação e de reforço de estereótipos bem como de hierarquização de aprendizagens e/ou comportamentos como é exemplo a CIF, aludida no trecho narrativo que se segue, da responsabilidade do coordenador da equipa interdisciplinar:

O que eu às vezes acho que faz falta, além de termos muitas listagens de verificação e muitos instrumentos, é sistematizar essa avaliação. Quando isso não se faz, muitas vezes os relatórios são pouco consistentes, dão pouca informação. No fundo não operacionalizam bem, não traduzem bem o processo desses alunos. Eu acho que é um problema de formação e de instrumentos, pois cada um faz à sua maneira. Utiliza os seus instrumentos. Por exemplo nas avaliações técnico pedagógicas, cada um a analisar a informação... Depois a avaliação ao nível da funcionalidade e participação traduz-se muitas vezes em situações menos precisas, diferente. Creio que faz falta... Não é orientação nem normalização... Acho que a CIF e outros instrumentos tentaram uniformizar mas no fundo há formas diferentes de interpretar os dados. (DC)

Perspetiva que se mantém nas narrativas de outros participantes neste estudo que, para além de reforçarem o discurso homogeneizador e uniformizador em redor do tópico instrumentos de avaliação, também enfatizam a função de classificação. Discursos que atribuem aos julgamentos de valor advindos dos processos de avaliação pedagógica, por força do tipo de instrumentos que alguns entrevistados defendem para a

sua realização, a função de classificar alunos segundo um padrão, não só predeterminado mas muitas vezes definitivamente determinado. Classificações que não sugerem, pela natureza de grande parte dos instrumentos aludidos por alguns dos entrevistados, reflexão para a tomada de decisão mas sim valores transformados em médias que remetem para pressupostas pautas normais e normativas. A perspectiva classificatória, para que continuam a apontar as narrativas, tanto da terapeuta ocupacional como da psicóloga, sugerem a estratificação de alunos, não só dentro de uma pressuposta normativa cientificamente construída, como socialmente estabelecida:

Neste momento é das coisas que nós enquanto equipa do CRI estamos a tentar trabalhar e conseguir ter instrumentos de avaliação comuns a todas nós. Eu já falei com a S. que no próximo ano temos de começar mesmo o ano... Porque há muitos testes... Muita coisa que já está aferida para a população portuguesa e nós perdemos muito. Eu para mim o que seria interessante era haver ferramentas de avaliação que fossem formais e que fossem utilizadas e que fossem reconhecidas... Eu não sei se pode haver, de um modo geral, uma ferramenta que dê para todos, eu acho que não. No entanto, por exemplo em relação aos autistas que pudéssemos todos utilizar uma ferramenta que até pudesse ter a participação de todos. Tanto do professor como dos técnicos. (PC)

Depois a questão do material que existe nas escolas... Eu tenho trazido o material mas parece-me que este agrupamento não tem muito material de avaliação. O agrupamento não dispõe de muitos instrumentos de avaliação e o CRI também não, normalmente quando são idades mais precoces acaba-se por se utilizar a Griffiths e a Wisc. Depois quando são outras idades pode-se utilizar a escala de comportamento adaptativo (ECA) ou a Vinneland conforme aquilo que o agrupamento tem. A ECA é um instrumento a que acedemos com facilidade e depois há pequenos testes mais específicos que podemos utilizar, uma Bender, algumas coisas mais projetivas, não o Rorschach, mas utilizo pequenos instrumentos que me dão uma ideia de quais são as problemáticas, alguma noção de quais são os problemas dos alunos. Por exemplo, eu fujo um bocadinho das avaliações em que eu não conheço os alunos, sobretudo quando é para dar uma resposta imediata... Aí sou sempre um bocadinho cautelosa nos relatórios que faço e tento sempre deixar muito claro que o que está ali escrito é o espelho daquele momento de avaliação e não pode ser tomado como grande certeza. Nós sabemos que em situação de avaliação os alunos alteram muito a sua forma de funcionar e principalmente com uma pessoa que não conhecem. Claro que agora

estou a reportar-me a um aluno com uma deficiência moderada. Não é! Se não teria de ser uma coisa completamente diferente. Depois passo uma folhinha mais formal, depois o... E depois é que passo a Wisc... Depois poderia entrar em linha de conta com os comportamentos e aí há instrumentos para os professores e para os pais. (PB)

A última profissional anteriormente citada, noutro momento do seu discurso, embora aludindo à necessidade de recorrer a instrumentos diferentes devido às características de determinados alunos, mantém a perspetiva de utilização de instrumentos de avaliação eminentemente psicométricos. Instrumentos que se baseiam, sobretudo, na avaliação da componente cognitiva. A diferença introduzida é a de que alguns desses instrumentos assentam essencialmente nas capacidades orais do aluno o que obriga à escolha de instrumentos que, embora com o mesmo objetivo, se baseiem noutras formas de expressão para proceder à classificação e seriação:

Acho que em função das características do aluno, por exemplo se é um aluno que tem muita dificuldade ao nível da expressão oral, aplicar uma Wisc eu sei que vai ser penalizante para os resultados ao nível do QI. Portanto aí há que contrabalançar e arranjar outros instrumentos de avaliação que possam de uma forma mais fiel mostrar o que são as capacidades e as competências daquele aluno. (PB)

Ainda na perspetiva de utilização de instrumentos de avaliação que respondam às características específicas dos alunos, salientamos novamente a narrativa da terapeuta ocupacional. Neste caso concreto é o próprio plano de intervenção, o currículo que foi elaborado para determinado aluno, a constituir-se como instrumento de avaliação. O processo de avaliação baseada no currículo, na prática pretende medir de forma sistemática e direta os desempenhos do aluno face a uma série de objetivos que foram delineados e organizados num plano de ação. Esta prática, algumas vezes utilizada para a planificação de ações posteriores de ensino, foca-se na preocupação em medir o domínio do aluno sobre determinado objetivo. Em última análise, é uma forma de medir a congruência entre os objetivos delineados para determinado aluno e os desempenhos do mesmo:

Eu tento fazer as avaliações sempre, eu tenho sempre a grelha dos objetivos que vou trabalhar nesse ano e qualquer coisa que surja gosto de

fazer sempre um apontamentozinho. Eu acho que quando algum dos objetivos que definimos é atingido se calhar nós fazemos logo esse registo... E se calhar o professor na aula não faz... Tem aqueles testes, os exames que fazem no fim do período... Tem mais essa ferramenta que se calhar eu não utilizo não é! Acaba por acontecer no registo das avaliações que está todo condensado no PEI... No PEI com base na avaliação foram feitos os objetivos que se pretendem trabalhar. (PC)

No discurso anterior verificamos que cada planificação individual, cada PEI, é um potencial instrumento para avaliação do aluno. Uma avaliação cujo referencial são os próprios objetivos e que, para além de avaliar o aluno, verifica se a própria planificação está a dar resultados. Uma prática que configura a ideia de que os instrumentos são diferentes consoante as características e aquilo que se pretende de cada aluno. Também em outras narrativas, nomeadamente da terapeuta da fala e da psicóloga, encontramos expressa a necessidade de serem utilizados instrumentos diferentes. No entanto, estas diferenças, mais do que responderem às diferenças dos alunos, pretendem responder à especificidade das áreas de formação de alguns profissionais e, inerentemente, das suas áreas de intervenção mais específicas. Uma prática que, embora não de forma clara, nos parece recorrer a instrumentos normalizados e referidos a critérios:

Eu acho que é diferente porque os instrumentos têm de ser diferentes. Os instrumentos de avaliação para avaliar uns e outros são diferentes, os técnicos são diferentes, portanto acho que a avaliação tem de ser diferente. Sei lá... Passadas algumas sessões utilizei um teste específico da minha área para fazer uma avaliação mais formal e perceber melhor o que a criança consegue e não consegue fazer, porque é necessário avaliar por vezes coisas muito específicas... Foi uma avaliação formal e informal com observação com testes. (PA)

Mas também são alunos que têm CEI e portanto muitas das competências a trabalhar estão muito relacionadas com a questão do comportamento que é uma coisa para a qual normalmente pedem a minha colaboração. Vê-se o que é necessário avaliar e depois cada técnico dentro da sua área de intervenção específica opta pelos instrumentos que considera mais adequados. (PB)

Até este momento temos vindo a apresentar narrativas que nos descrevem instrumentos de avaliação mais convencionais, muitas vezes isolados das ações de ensino e de aprendizagem e que se configuram mais como um fim em si mesmo do que como um meio para conhecer melhor o aluno. Importa agora salientar outro tipo de narrativas que nos encaminham para processos de pensamento divergentes aos anteriormente descritos. Referimo-nos a discursos dos quais emerge uma descrição de instrumentos que são registos diários de comportamentos diversos utilizados ao longo da rotina do aluno, em várias áreas de ação. Embora passíveis de serem referidos a critérios, estes são definidos e hierarquizados pelo próprio profissional que os utiliza. Normalmente, são instrumentos que assumem a dupla vertente de integração de componentes curriculares e componentes mais individualizados relacionados com o funcionamento de determinado aluno e/ou grupo de alunos específico. No caso particular das palavras de uma das docentes do ensino regular, está subjacente uma prática que nos parece estar relacionada com o grupo turma, independentemente da condição de cada um dos alunos. Uma prática que encaramos como mais abrangente do que a utilização dos testes tradicionais:

Os instrumentos, como é que hei-de dizer... Além da avaliação do dia-a-dia, há as fichas de trabalho que no fundo também é avaliar. A pessoa faz uma ficha para ver até que ponto é que eles... Para fazer a consolidação das aprendizagens e depois as tais fichas de avaliação e depois a parte oral que também é uma parte... Depois tenho uma folha de registo de leituras... Como a leitura... É a parte escrita. Eu divido um bocadinho a parte escrita da parte oral. Tenho uns quadros para anotar a avaliação das leituras e da parte escrita e do comportamento... Tenho um quadro onde vou anotando diariamente os comportamentos dos alunos. (DRB)

O discurso anterior pertence a uma docente do ensino regular que decide, ela própria, da construção de instrumentos de avaliação tendo em conta o grupo turma. Uma decisão que lhe é atribuída pelas normas constantes nas orientações normativas para a avaliação dos alunos: "Cabe a cada professor a tomada de decisões relativas à construção e aplicação de instrumentos de avaliação" (ONAA, p. 8). No entanto, no mesmo documento, também infere aos instrumentos uma dimensão essencialmente de classificação e certificação:

Os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores certificam as suas decisões avaliativas dando, aos alunos e encarregados de educação, uma medida concreta das aprendizagens desenvolvidas. (ONAA, p. 9)

Para além do que temos vindo a referir, algumas das narrativas dos participantes neste estudo encaminham-se para a utilização de instrumentos de avaliação diferentes pelo facto dos alunos com NEE apresentarem, à partida, condições diferenciadas da maioria dos alunos da turma, como confirma o discurso da coordenadora do departamento do 1.º CEB:

Tem de ser diferente na forma, nos instrumentos, porque o próprio aluno com as suas características vai ter necessidades diferentes em relação aos outros. (DB)

Uma diferença que pretende ir ao encontro das características específicas de cada um dos alunos. Instrumentos de avaliação passíveis de, como defendem a terapeuta ocupacional, uma das docentes do ensino regular e a docente da educação especial, serem adequados às necessidades e capacidades dos alunos com NEE, não só no que se refere à forma como são concebidos como, algumas vezes, ao próprio tipo de aprendizagens e saberes a que se referenciam:

Eu acho que as ferramentas podem utilizar-se as mesmas... Acho que isso pode ser... Eu acho que depois o trabalho com eles poder ser adaptado mesmo em termos de avaliação. Adaptarmos os instrumentos de avaliação para os alunos com NEE. (PC)

Por exemplo, simplificar mais ou tornar maior as imagens, as letras... Portanto, simplificar, ir mais ao encontro daquilo que eles podem fazer ou não. (DRA)

Adaptação das fichas, das perguntas... Simplificar as perguntas, recorrer a imagens, recorrer a pistas visuais, orais com o apoio do adulto de modo a que o aluno consiga concretizar o seu conhecimento. Pode-se dar mais tempo na realização das fichas... A avaliação é no fundo criar todas as condições para que o aluno tire o maior partido e não exista nenhum constrangimento que impeça que ele transmita o conhecimento que sabe. Mas eu sinto que neste trabalho, nesta escola temos inovado de certa forma nesta área... Relativamente a determinados instrumentos e à

maneira como fazemos essa avaliação... Eu sinto isso nas reuniões... Vamos introduzindo com alguma liberdade aspetos novos que achamos que para aquela situação resultam melhor. (DE)

Uma ideia de diferenciação que não remete para instrumentos diferentes, tanto no que respeita à sua forma essencial como no que respeita ao que pretende avaliar, mas que são diferenciados pelas adequações que lhes podem ser introduzidas, com base no conhecimento que se tem das condições do aluno. Adequações que podem, como observamos na sala B, situar-se ao nível da comunicação, nomeadamente o recurso ao reforço da linguagem verbal com base em gestos naturais e expressões faciais, discursos escritos efetivados no quadro para toda a turma mas replicados, no mesmo suporte, com outro tipo de letra (letra de imprensa) bem como orientações para a correta utilização de materiais de literacia e utilização de estratégias de modelagem para efetivação da escrita por parte dos alunos. Uma postura que tem em conta não só as características dos alunos, mas também os conhecimentos que os mesmos possuem e as suas competências comunicativas. As suas experiências e a necessidade de serem criados ambientes de aprendizagem estimulantes que potenciem o sucesso em atividades que à partida são previsíveis:

Prof. do Ens. R. – Quem é hoje a preencher o quadro tempo?

Prof. de EE - Olha José estamos a fazer o tempo... Estamos a fazer o tempo... Como está o tempo José? Está quê? Esteve a chover há bocado.

Prof. de EE - Hoje é terça-feira... Diz lá José.

Diogo - Terça-feira

Prof. de EE – Muito bem!

(...)

[A docente ajuda o aluno a escrever com recurso à modelagem.]

Prof. de EE – José... Lisboa, olha... Hoje é dia 22. Dia 22! Muito bem!

De que mês? Diz lá... Estamos no mês... O lápis de carvão? Isso...

Isso... novembro... o “v” e...

[O aluno começa a auto agredir-se, agita os braços e bate com as palmas das mãos na cara.]

Prof. de EE - José! José! O que foi José?

[O aluno aponta para a palavra mês que a professora acentuou, após o aluno a ter escrito.]

Prof. de EE - É um acento circunflexo... um chapéu.

Prof. de EE – Vá José olha para a folha.

José – Boa!

Prof. de EE – Muito bem! E o ano? Estamos em 2011. O 2...

José - 3

Prof. de EE – Não o 0, o 1, outro 1... Muito bem! Não põe aqui o lápis...

Muito bem! Diogo vamos ver o tempo... Hoje está chuva. Como está o tempo? Está chuva...

[A professora interrompe o apoio ao José a começa a ajudar o Diogo, o José faz vocalizações e apresenta alguma agitação corporal.]

Prof. de EE – José ainda não é para lancha, ainda é cedo. Temos de esperar. Que lindo!

[Diogo começa a rir-se e a fazer vocalizações.]

Prof. de EE – Vamos aprender uma letra nova Diogo. O que foi José? Não, deixa estar a mochila é tua mas não mexas agora.

[Entretanto a professora do ensino regular dá indicações sobre a página do livro em que os alunos vão trabalhar.]

Prof. de EE – Diogo página 34. É a letra “t”. José é a letra “t”. Diogo letra “t”... Diz lá...

Diogo – “t”, “t”

Prof. de EE – “t” de “tacho”, Diogo olha para aqui! “Tijolo”, “toca”, diz.

Diogo – “Tijolo”, “toca”...(OSB)

O papel do professor é fundamental na facilitação de contextos diversificados e facilitadores da aprendizagem, papel que algumas vezes requer uma organização do ensino com base na coadjuvação. A coadjuvação, entre docente do ensino regular e docente da educação especial é, muitas vezes, essencial de modo a responder às necessidades dos alunos, com vista ao desenvolvimento, com sucesso, das tarefas requeridas, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica. Nesta perspetiva, a avaliação pedagógica diz respeito a todo o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, o currículo é encarado como um

conjunto de experiências de aprendizagem, enquanto processos que apelam a diversas metodologias de ensino bem como a diversas formas de avaliar. Uma visão que se afasta da postura mais tradicional que olha para o processo de avaliação pedagógica como a medição dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Abordadas as principais ideias relativamente ao tipo de instrumentos utilizados pelos diversos participantes deste estudo, interessa-nos perceber a utilização que é dada à diversa informação recolhida no decorrer do processo de avaliação pedagógica. A conceção dos instrumentos de avaliação remete uma componente mais técnica relacionada com a própria elaboração dos mesmos. Já a utilização dada à informação que é recolhida, com base em ditos instrumentos, relaciona-se com a intencionalidade que cada um dos profissionais, que desenvolve o ato de avaliar, atribui à finalidade, funções, contextos e estrutura do próprio ato avaliativo. Para além destes aspetos, a utilização dos resultados da avaliação também é condicionada pelos próprios princípios teóricos e representações sociais que (in)formam os profissionais que desenvolvem o processo de avaliação pedagógica.

Da Utilização da Informação e das Funções da Avaliação

Os resultados da avaliação pedagógica são utilizados, segundo os discursos dos diversos participantes neste estudo, para fins que vão desde a regulação do sistema à regulação da ação de ensino de aprendizagem, percebendo-se ainda a finalidade de regulação do currículo do aluno.

Da Regulação do Sistema

Em algumas narrativas percebe-se que a informação recolhida com base nos processos de avaliação pedagógica tem como objetivo regular a própria ação da organização escolar. Nos últimos anos tem-se acentuado a ideia de que os resultados da aprendizagem dos alunos são, também, da responsabilidade dos diversos órgãos que aos vários níveis gerem pedagogicamente determinado agrupamento de escolas. Uma responsabilidade que recai indiretamente nos gestores, nos órgãos diretivos de ditos agrupamentos. Assim, de modo a substantivar essa responsabilidade, a utilização da

informação recolhida, durante os atos de avaliação, passa a ser um elemento essencial para avaliação da própria qualidade da educação. Nesta perspetiva, é normal que alguns dos discursos dos entrevistados para o presente estudo atribuam, à recolha de informação subjacente ao processo de avaliação pedagógica, a função de regulação em primeiro lugar da ER e inerentemente do próprio AE. As expressões que vão neste sentido são proferidas pela coordenadora da ER e pela coordenadora do departamento do 1.º CEB:

A informação que eu tenho é a que é dada nos conselhos de docentes sobre a avaliação, no final de cada período. Isso serve para eu expressar a minha opinião nos conselhos pedagógicos, quando se fala destes assuntos... E para acompanhar o processo dos alunos e da escola. (DD)

Ao nível do departamento do primeiro ciclo tentamos organizar um documento onde fazemos como que um apanhado de todas as escolas para nos dar uma ideia das dificuldades que têm ao longo do ano... Eu passo à direção... Este documento serve no fundo, ou deveria servir, para análise ao nível do conselho de docentes e para se refletir com o grupo de educação especial. (DB)

Para além desta vertente mais macro, outro dos sentidos dados à recolha de informação relativamente ao processo de avaliação pedagógica é o de regulação do próprio currículo.

Da Regulação do Currículo

Outra dimensão percecionada nos discursos de alguns dos entrevistados é a que atribui à informação recolhida, no decorrer do ato avaliativo, a função de regulação do próprio currículo. A informação recolhida é, nesta perspetiva, componente essencial para a realização de adequações curriculares que respondam às necessidades dos alunos. No caso concreto do presente estudo são discursos que se referem à elaboração do PEI e às contínuas adequações de que o mesmo é passível, dependendo das diversas avaliações que se vão fazendo aos alunos. Assim, o processo de avaliação pedagógica é um meio de controlo e verificação da eficácia do currículo que foi construído para determinado aluno. Pensamento veiculado pela docente de educação especial, pela

psicóloga, pela coordenadora da ER e por uma das docentes do ensino regular, que defendem que a informação recolhida durante o processo de avaliação permite as devidas correções/adequações ao programa delineado de modo a responder com maior eficácia às necessidades do aluno concreto:

Serve para tomarmos consciência de todo o trabalho que foi desenvolvido com o aluno, para vermos se o programa educativo individual foi delineado de acordo com as necessidades do aluno, é de certa forma uma consciencialização daquilo que projetamos ao longo do ano. (DE)

Para ajudar e colaborar na elaboração do PEI e depois dos objetivos do CEI. (PB)

Para percebermos se realmente há progressos ou não no que se refere às suas aprendizagens, de acordo com aquilo que é estipulado para eles dentro do PEI... Se consegue aprender, se consegue perceber. A avaliação, no fundo, é para nós percebermos se há aprendizagem ou se não há aprendizagem. (DD)

Sim. Lá está, permite depois adaptar melhor o currículo aos miúdos. Permite ter uma adaptação, uma reavaliação. (DRA)

O processo de avaliação pedagógica com a finalidade de recolher informação para regular os PEI dos alunos pode, com base em alguns discursos recolhidos, assumir uma função mais abrangente. Neste sentido, a finalidade da informação pretende não só controlar a eficácia de determinado currículo individual mas, como defende o coordenador da equipa interdisciplinar, aspira ser orientadora de adequações passíveis de efetuar ao próprio programa elaborado para o conjunto dos alunos da turma e mesmo no programa educativo da própria escola:

Sim. Importantíssimo, faz todo o sentido, não só para elaborarmos os PEI. Na avaliação diagnóstica principalmente para se perceber quais são as competências, quais são os pontos fortes e os pontos fracos e alguma... Para se poder fazer alguma diferenciação pedagógica e se reformularem os PEI e inclusive para se poder reformular os PCT dos alunos para nós podermos ter alguma intervenção nos PCT e até no Programa Educativo da Escola. Se nós fizermos uma avaliação diagnóstica das situações que temos, começa pelo PC da escola, acabando no PCT da turma e no PEI

de cada aluno. Ao mesmo tempo reformular os PEI dos alunos... Se eles adquirirem algumas competências há que passar a um nível... Digamos que a outro tipo de competências. Depois a avaliação final para ter repercussões no próximo ano e nos PEI do ano seguinte. (DC)

Para além da utilização da informação, recolhida pela avaliação pedagógica, para regulação das funções de cariz curricular, importa salientar outros discursos como os que abordam a mais-valia dessa informação para orientar os processos de ensino.

Da Regulação do Processo de Ensino

Outra das funções assacadas à utilização da informação proveniente do ato de avaliação é, segundo algumas das narrativas dos participantes deste estudo, a de orientar os processos de ensino. A utilização da informação recolhida durante o processo de avaliação pedagógica, para a orientação da própria ação do professor, bem como de outros profissionais que trabalham com os alunos com NEE, pode ser encarada numa dimensão mais restrita ou mais abrangente. A dimensão mais restrita, denotada nas narrativas de uma das docentes do ensino regular, da terapeuta ocupacional e da psicóloga, refere-se à utilização da informação como orientadora da necessidade, ou não, de operacionalizar atividades de cariz eminentemente compensatório e remediativo:

Ver o que é que cada um aprendeu daquela matéria que estamos a dar. Por exemplo... Posso falar agora assim? Em relação aos ditongos fizemos... Dei, falamos muito sobre isso e depois fizemos uma avaliação. O que é que na realidade cada um... O que é que ficou lá dentro de cada um relativamente a isso... O que me vai dizendo logo quem está a acompanhar e quem não está. Portanto, permite-me ver quem é que acompanha melhor e quem não acompanha... Para eu dar uma ajuda. (DRA)

Trabalhamos muitas horas e depois individualmente é fazer também o reforço dessa aprendizagem. Por isso às vezes há essas alterações à dinâmica que nós tínhamos para a criança. Para adequarmos o que se pretende que ele... Conseguir arranjar maneira daquilo que se pretende que ele aprenda... Arranjar maneira que ele consiga. (PC)

Sempre como instrumento de trabalho, se for só para atestar o óbvio não faz muito sentido. Acho que a avaliação deve ser feita sempre com o objetivo de ser um instrumento de trabalho... Identificar as áreas que devem ser mais trabalhadas, as áreas que devem ser mais investidas... Portanto para mim é essa a função da avaliação, de avaliar o aluno no sentido de depois poder passar ao professor as áreas que ele tem fortes, que devem ser agarradas no sentido de passar a informação e o conhecimento. (PB)

A ideia referente à utilização da informação enquanto regulação da atividade de ensino pode ser complementada por outras narrativas que entendem as orientações dadas pela referida informação como mais abrangentes. Este cariz didático atribuído à informação que é produzida durante o ato de avaliação permite, tanto aos docentes como a outros profissionais que trabalham com os alunos, refletir sobre as suas próprias práticas. Aspeto que releva das palavras de uma das docentes do ensino regular, da docente de educação especial e do coordenador da equipa interdisciplinar:

É fundamental que o processo de avaliação sirva em todo o momento para que nós, professores, possamos refletir sobre a nossa prática pedagógica e também ver, não só sobre a prática, mas sobre as necessidades que os alunos têm em cada momento. (DRB)

Então pode ser a avaliação como um resultado para se refletir sobre as práticas implementadas, sobre a intervenção... Se deu resultado se não deu, se o aluno evoluiu se não evoluiu, se há avaliação a fazer em termos do processo ou seja é sempre importante porque nos dá o *feedback*, informação para fazermos uma intervenção mais ajustada ao aluno. (DE)

O processo de aprendizagem é um processo constante, ao refletirmos sobre as aprendizagens feitas permite-nos introduzir outras variáveis de aprendizagem, para que o aluno progrida. (DC)

A avaliação pedagógica pode, pela reflexão sobre a informação recolhida, despoletar mudanças a diversos níveis no ato de ensino. Ato reflexivo que pode ser individual ou desenvolvido em colaboração entre diversos profissionais. É uma reflexão sobre a informação que é obtida, essencialmente, pela integração e articulação de dois tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa continuada. O momento da avaliação diagnóstica permite a produção de informação sobre quem é o

sujeito avaliado, quais as suas características específicas, as suas forças e fragilidades. Este momento, complementado pelo contínuo *feedback* da avaliação formativa, permite ao professor e restantes profissionais a (in)formação necessária no que respeita ao impacto da sua ação de ensino na aquisição de aprendizagens por parte do aluno, como perspectivam a terapeuta ocupacional, a terapeuta da fala e a psicóloga:

A avaliação do início do ano é mais... Nós avaliando sabemos o ponto em que ele está, sabemos o ponto de partida e sabemos o que ele necessita. Tento listar os diferentes pontos, depois durante o ano conforme for havendo evolução vou dirigindo a minha atenção para umas áreas ou outras. Muitas vezes até altero em função de solicitações que são feitas ou pelo professor ou com base em conversas que temos sobre os alunos. (PC)

É ver no fundo o perfil da criança e ver, no fundo, o que é importante, para a partir daí trabalhar para aquela criança. Eu acho que as avaliações que traçam o perfil da criança sem haver comparação... Que traçam o perfil dela, eu acho que é importante. Claro, para os conhecermos melhor, conhecermos os pontos fortes, os pontos fracos... Acho que é importante para todos. Em meu entender, eu acho que sim que a avaliação permite-nos... Sei lá, acho que é importante. A avaliação é sempre importante. Agora estar aqui a explicar exatamente... A avaliação faz um ponto da situação como tem decorrido o processo de aprendizagem, ajuda-nos a ver o que correu bem o que correu mal e como podemos melhorar ou manter, isso vai ajudar a delinear objetivos e estratégias que serão mais benéficos para a criança de modo a otimizar o processo de aprendizagem deles. (PA)

Eu acho que é muito importante perceber quais são as estratégias de aprendizagem que o aluno utiliza, quais são as principais formas que o aluno tem de adquirir a informação, se é mais visual se é mais auditiva... É claro que depois percebemos que eles aprendem muito com o fazer, com o concretizar. A avaliação enquanto instrumento de trabalho deveria ser muito no sentido de dar esse tipo de pistas. (PB)

É uma informação que (in)forma sobre o que o aluno aprende e o modo como ele aprende. A avaliação pedagógica, quando responsável pela produção de informação que alimenta, continuamente, a ação crítica do professor e restantes profissionais, assume uma das suas grandes dimensões de formação. Deste modo, a função da avaliação consubstanciada pela informação que produz sobre o ato de ensino é um

elemento chave na gestão da heterogeneidade. Aspeto para que apontam as narrativas tanto da terapeuta ocupacional como do coordenador da equipa interdisciplinar:

Eu acho que se soubermos bem as dificuldades que eles têm podemos arranjar estratégias dirigidas às dificuldades que eles têm para uma melhor inclusão. Por exemplo, em relação a um miúdo autista tenho de saber se ele tem dificuldades a nível... Se é hipersensível ao nível da parte auditiva. (PC)

Tem essa repercussão para podermos fazer a diferenciação pedagógica... Para, como eu disse... Para reformular... Ao nível da intervenção dá-nos um *feedback* constante do trabalho que está a ser desenvolvido. (DC)

A avaliação pedagógica, pela informação recolhida e pelo modo como é utilizada, tem a função de ajudar a (re)equacionar e individualizar estratégias de ação que permitem responder, com maior propriedade, às necessidades de cada um dos alunos. Deste modo, os agentes de ensino deixam de ser, como se percebe das palavras da coordenadora do departamento do 1.º CEB, meros transmissores de saberes para se assumirem como decisores que atuam sobre problemas emergentes relativos à educação de todos e cada um dos alunos:

Eu para mim penso que nestes alunos devemos lidar mais com a própria evolução que ele sofre, não tanto vermos as problemáticas e os problemas que tem, para conseguirmos dar a volta e adaptarmo-nos à situação e aos avanços que vai tendo e ver ainda aquilo que ele não consegue para podermos ultrapassar as suas dificuldades. Será até mais para o próprio professor sentir as dificuldades que o aluno tem e arranjar estratégias para o ajudar a ultrapassar essas dificuldades e ajudá-lo a adaptar-se mais a um meio próprio. No fundo tem de ser um modelo construtivo e ao mesmo tempo que esteja sempre numa tentativa de se adaptar ao aluno... Tem de estar sempre em função das necessidades do aluno, apesar de este estar inserido no global da turma mas temos de pensar sempre em cada um porque cada um tem o seu próprio ritmo. Eu acho que é sempre uma mais-valia se for sempre analisado no sentido do próprio professor poder estruturar sempre a sua atuação em função das necessidades do aluno para o levar a superar as suas dificuldades, quer seja ao nível das aprendizagens, ao nível emocional... No conjunto nas duas. Mas a avaliação serve para orientar o próprio professor. Para ele ir

analisando as estratégias que aplicou e para ele poder ir reestruturando a sua própria maneira de trabalhar e é uma orientação que ele vai ter de aplicar com aquela criança. (DB)

As informações recolhidas no processo de avaliação pedagógica são, como emerge da unidade de registo anterior, sobre as condições do aluno em constante inter-relação com os seus contextos de vida. A avaliação pedagógica, com base na informação que produz, é em si mesma orientadora uma vez que se centra nas características globais do aluno e não só nas suas aptidões intelectuais. Ela é prognóstica porque fornece informações relevantes para a adequação das didáticas de ensino às características individuais de determinado aluno, no sentido de qualificar os seus desempenhos e condições de trabalho potenciando os processos de inclusão. O modo como participa e desenvolve a sua atividade de aprendizagem. Participação e aprendizagem que ocorrem em diversos contextos, o que faz com que a informação resultante do processo de avaliação seja partilhada por diversos agentes educativos. Assim, o *feedback* que proporciona a informação recolhida durante o processo de avaliação pedagógica emerge, também no discurso da terapeuta da fala, como importante enquanto dispositivo de informação a outros agentes educativos. Narrativa que aponta para a importância de que a informação recolhida seja fornecida aos encarregados de educação e que fique disponível para outros profissionais que trabalham ou venham a trabalhar com os alunos:

Acho que, portanto, nos períodos e ao longo dos períodos é importante para aferirmos se há evolução ou não e por outro lado também para aferir estratégias, porque há estratégias que podem não estar a resultar. A informação serve para os técnicos e os professores se orientarem ao longo do ano, serve também no fundo como um guia para todos e também para os pais. É importante para os anos seguintes, para quem cá estiver poder perceber o que foi feito e o que foi conseguido e para irmos vendo com evidências aquilo que fomos conseguindo fazer, senão as pessoas perdem-se. Se não houver um documento escrito as pessoas perdem-se e já não sabem o que foi feito. (PA)

Esta ideia de utilização da informação decorrente do processo de avaliação pedagógica, como dispositivo de informação aos encarregados de educação, é reforçada pela narrativa da coordenadora da ER e de uma das docentes do ensino regular:

Para transmitir aos pais, os pais também precisam de saber, de serem informados da evolução, ou não, do seu filho e também a progressão deles em termos de futuro. Não é! (DD)

Serve-me para avaliar, para preencher as fichas para entregar aos pais. (DRA)

Uma outra dimensão da função da avaliação pedagógica, e da finalidade da informação que a mesma recolhe, é a de dar *feedback* aos alunos, (in)formá-los sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Deste modo o processo de avaliação é um dispositivo que orienta e informa o aluno sobre a sua própria ação de aprender.

Da Regulação do Processo de Aprendizagem

A informação decorrente do processo de avaliação pedagógica pode ser utilizada como *feedback* para o próprio aluno, de modo a que este seja agente ativo na regulação das suas próprias aprendizagens. A função de verificação e controlo das aprendizagens pode, assim, estar ao serviço do próprio aluno, na medida em que lhe possibilita, como perspetivam as palavras do diretor do AE e a coordenadora da ER, realizar melhor não só a forma como aprende mas também aquilo que aprende:

Isto prende-se com aquilo que já dizíamos há pouco... É pensarmos que o processo de aprendizagem das crianças ou mesmo de um adulto é um processo linear. Eu hoje estou neste ponto, eu agora vou acrescentando mais coisas e amanhã estou no outro... Isto não é assim, se todos fizermos um pequeno esforço para percebermos como é que foi o nosso percurso e como é que as nossas próprias aprendizagens foram feitas... Nos avaliaram pensando que nós sabíamos muito ou pouco e nós, mais tarde, vimos a saber que aquele muito não era tanto como pensávamos ou o pouco era muito mais do que aquilo que pensávamos. Isto é muito importante para qualquer indivíduo. (DA)

É conseguir perceber as competências que cada um tem. É conseguir perceber as competências de cada aluno e dar ênfase à participação deles. É assim, eu acho que a pessoa consegue perceber o que os alunos sabem sem ser formalizado... A participação oral, o empenho... Pronto. (DD)

Outro aspeto relevante na utilização da informação recolhida no decorrer do processo para as aprendizagens, enquanto dispositivo de regulação das próprias aprendizagens, é o que permite a autoavaliação. A informação da avaliação para as aprendizagens devolvida ao aluno pode ajudá-lo a consciencializar-se do seu próprio processo de aprendizagem, facilitando-lhe a pró-atividade necessária para que seja o principal ator da sua aprendizagem. Sentido expresso pelas palavras da docente de educação especial:

Por acaso há uma coisa que eu também acho importante que é a autoavaliação do aluno que me esqueci de referir. Mais importante do que o técnico ter uma perspetiva sobre o aluno é importante o aluno consciencializar-se do seu desempenho, da evolução da sua aprendizagem. Nós no nosso trabalho em equipa defendemos muito essa linha de atuação. O que nós fazemos é dinamizar uma atividade... Construímos um documento de autoavaliação para que o aluno, com a nossa ajuda, faça essa autoavaliação, para ele se consciencializar dessa avaliação. (DE)

Deste modo, o processo de autoavaliação realizado de forma continuada e sistemática é, em si, um processo de autorregulação das próprias aprendizagens, contribuindo para a autonomia dos alunos e consequente sucesso escolar.

Em síntese, no que respeita às práticas verificamos que alguns dos discursos defendem o desenvolvimento de estratégias diferenciadas. Uma avaliação que, por ser formativa e contínua, deve ser integrada nas tarefas de aprendizagens diárias, possibilitando que as ações de ensino correspondam às necessidades de cada um dos alunos. Perspetiva de avaliação que é acompanhada por narrativas referentes a processos de autoavaliação. Assim, há alunos que necessitam, mais do que adequar o que se avalia, que se adequem as estratégias e os instrumentos com que se avalia. Uma tarefa que, para além dos princípios da flexibilidade e da diferenciação, tem em conta os contextos e a comunicação que, com base nas diversas relações, aí se desenvolvem. Deste modo, é também importante a forma como as tarefas de aprendizagem são apresentadas aos alunos e organizadas. No entanto, estes pressupostos nem sempre indiciam a necessária intencionalidade para os tomarmos como dispositivos colocados substantivamente ao dispor dos processos de avaliação pedagógica. Para além disso,

algumas perspetivas direccionam-se no sentido de uma avaliação pedagógica mais estandardizada e normativa. Ato de avaliação que, aparentemente, possibilita encontrar médias e comparações entre alunos, com a finalidade de formar hierarquias de valores. Este dilema entre um processo de avaliação pedagógica de cariz mais estandardizado e um outro de cariz mais formativo tem equivalência quando nos referimos aos instrumentos utilizados. Também estes podem ser equacionados, pelos diversos entrevistados, enquanto instrumentos estandardizados e classificativos ou, por outro lado, denotarem características potenciadoras da diferenciação e responderem de forma mais ajustada às necessidades tanto de ensino como de aprendizagem. Quanto à informação recolhida durante o processo de avaliação pedagógica serve, dependendo das narrativas e salvaguardadas algumas fragilidades, para a regulação do sistema, para a regulação da ação de ensino e de aprendizagem e, ainda, para a regulação do currículo do aluno. Apresentados os dados que recolhemos, parece-nos importante inferir-lhes alguma discussão crítica assim como estabelecer relações pertinentes entre os mesmos.

Capítulo VIII

Conclusões e Recomendações

Não se pode imaginar uma cor, fora das cores do espectro solar.

Não se pode ouvir um som, fora da nossa escala auditiva.

Não se pode pensar, fora das possibilidades da língua em que se pensa.

Ferreira⁴⁰

⁴⁰ In Ferreira, V. (1953). A Face Sangrenta. Lisboa: Contraponto, p. 9

Eis-nos chegados ao momento de procedermos a sínteses do trabalho desenvolvido. Neste capítulo pretendemos apropriar-nos dos diversos discursos analisados olhando-os sob uma dimensão de autonomia relativa (Grawitz, 1996). Abordar a análise dos dados com base num processo dinâmico que encare as narrativas recolhidas, tanto nos normativos internos do agrupamento de escolas como nas entrevistas dos diversos participantes deste estudo, enquanto registos de sentido que, em parte, podem ser influenciados por outros. Neste capítulo reafirmamos a complexidade do objeto analisado e reconhecemos que em muitas unidades de registo coabitam sentidos diversos que se complementam. Deste modo, sem negar a estabilidade dos elementos que compõem a estrutura do capítulo anterior, tentamos agora encontrar a qualidade de mobilidade de alguns desses elementos. Propomo-nos (re)construir a narrativa remetendo-a tanto para o enquadramento teórico como sujeitando-a ao confronto com outras ideias que os discursos nos foram sugerindo. Eixos de reflexão que (re)configuramos em redor de expressões como: natureza e importância da avaliação pedagógica, responsabilidade relativamente ao seu desenvolvimento e visão estratégica.

Assim, iniciamos com a apresentação de uma síntese dos principais aspetos do presente estudo. Seguidamente procede-se a uma reelaboração da análise dos dados, com o intuito de fazer sobressair os principais aspetos promotores de uma nova narrativa. Posteriormente, apresentamos um balanço crítico do trabalho realizado. Finalmente terminamos com a formulação de possíveis implicações para a avaliação pedagógica dos alunos com NEE e para a investigação educacional.

Da Síntese do Estudo

Neste início do século XXI a necessidade de compreender os significados da avaliação pedagógica continua na ordem do dia. Numa primeira abordagem, o termo avaliação pode, por estarmos constantemente a elaborar juízos de valor sobre pessoas, objetos e situações, parecer-nos muito familiar. No entanto, quando olhado de uma perspetiva educativa, este termo adquire uma complexidade e polissemia (Figari & Remaud, 2014) que o torna objeto de permanente discussão. Independentemente desta realidade reconhece-se, como princípio geral, que os pressupostos da avaliação pedagógica devem ser válidos para todos os alunos (EADSNE, 2008a). No entanto,

somos sensíveis ao facto da referência aos alunos com NEE, no que se refere à avaliação pedagógica, ser algumas vezes secundarizada (ibidem). Assim, o estudo que agora apresentamos centra-se na seguinte questão de partida: Como é que os diversos agentes implicados no processo educativo dos alunos com NEE percecionam e põem em prática o processo de avaliação para as aprendizagens dos referidos alunos?

Com base na anterior interrogação procuramos compreender aspetos como: as conceções, a organização para a concretização do ato avaliativo bem como o desenvolvimento do próprio processo de avaliação pedagógica, as políticas da organização escolar no que respeita a essa avaliação e, ainda, as relações evidenciadas entre estas dimensões. O trabalho que agora apresentamos arroga a intencionalidade, de entre muitas perspetivas possíveis, de olhar o objeto de estudo ancorado em pressupostos subjacentes ao paradigma inclusivo (Booth & Ainscow, 2002, EADSNE, 2008; Rodrigues, 2006, 2013) e ao paradigma crítico (Diaz, 2008, Habermas, 1987, Pérez, 2006, Trindade, 2001). Paradigmas que nos dão um mapeamento concetual e orientam a nossa leitura/interpretação do objeto de investigação. A proposta que, de entre outras possíveis, nos parece a mais lógica para atribuir significados ao sentido do ato avaliativo e aos dispositivos que lhe são inerentes, para o desenvolvimento de uma avaliação pedagógica na e para a diversidade. Este epicentro da investigação é uma preocupação cujo âmago é que a avaliação pedagógica pode ser encarada em contextos escolares naturais, nos quais tanto as políticas como as culturas e as práticas se organizam para promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da sua condição intrínseca e/ou extrínseca. Um olhar que foca a avaliação pedagógica dos alunos com NEE numa lógica de gestão da diversidade e da própria qualificação dessa diversidade (Stoer & Magalhães, 2005).

O presente estudo, embora reconheça que existem outras leituras sobre o processo de avaliação pedagógica, assume de forma explícita a destrição entre avaliação para as aprendizagens e avaliação das aprendizagens (EADSNE, 2008c, Harlen, 2006, Isaacs *et al.*, 2013, Rice, 2013). Deste modo, o presente estudo realiza o desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica como um processo intrinsecamente relacionado com os processo de ensino e de aprendizagem, os quais influencia de forma direta sem os condicionar, como um processo de avaliação inclusivo (EADSNE, 2008c).

Ato avaliativo que visa a equidade (Perrenoud, 2008), mesmo que esta equidade possa ser encarada como um desafio constante e mais atual do que nunca (Rodrigues, 2013). Processo de avaliação pedagógica que pode ser encarado como regulador dos processos de ensino e de aprendizagem. Uma regulação equacionada no decorrer das próprias atividades do aluno, potenciadora de aprendizagens significativas, desenvolvidas em contextos naturais de relação (Bordoni, 2000, Rice, 2013), nos quais tanto as políticas como as práticas estão organizadas para promover as próprias aprendizagens e o sucesso de todos os alunos, independentemente da sua condição de partida (EADSNE, 2008, 2008c). É um processo de avaliação que, pela sua natureza reguladora bem como pela sua condição eminentemente comunicativa, apela à autorreflexão e à colaboração (Cardinet & Laveaut, 2001, Santos, 2002, 2007, Santos *et al.*, 2010). É um processo de avaliação formativo que potencia a participação de todos os atores implicados, nomeadamente os alunos (Fernandes, 2008a, Santos *et al.*, 2010). No entanto, a avaliação formativa não olha para a avaliação sumativa enquanto o outro extremo de uma dicotomia (Fernandes, 2006). Assim, este estudo ao colocar a ênfase no cariz formativo da avaliação pedagógica não exclui outros tipos de avaliação como a diagnóstica e a sumativa. Antes as encara como atos e dispositivos avaliativos que podem concorrer para essa dimensão formativa da avaliação (EADSNE, 2008c).

No entanto, regista-se que este entendimento não é linear, sendo o processo de avaliação pedagógico polissémico (Figari & Remaud, 2014) e, por vezes, pouco claro (Fernandes, 2006a), características que lhe inferem alguma tensão não só no que respeita à sua qualificação como ao seu desenvolvimento (EADSNE, 2008c, Ryan & Cousins, 2009). Se, por um lado, a emergência da perspetiva de avaliação formativa não anula outros tipos de avaliação, o mesmo não acontece quando sublinhado o possível afastamento entre as ideias preconizadas e as práticas que lhe estão subjacentes. Assim, podemos encontrar práticas que, embora racionalizadas à luz de conceções tidas como mais atuais e adequadas, se observam enfeudadas em perspetivas ainda muito tradicionais (Pinto & Santos, 2006). O que está em jogo são dois sentidos sobre o desenvolvimento da avaliação pedagógica que, de algum modo, podem ser díspares. No caso específico da avaliação pedagógica relativamente aos alunos com NEE, temos um primeiro sentido que tende a enfatizar a medida e a classificação para fins de elegibilidade e um segundo sentido que sublinha uma avaliação formativa e uma avaliação contínua das competências do aluno (EADSNE, 2008c, Florian, 2010, TATS,

2007). Outra realidade é a de que, na atualidade, continua patente, em muitas narrativas, uma ideia de avaliação que se confunde com a ideia de medida (Fernandes, 2008a).

Medir as características cognitivas do aluno e, a partir dos resultados, descrever e classificar o comportamento, prevendo o êxito ou fracasso nos resultados escolares e identificar e classificar os alunos, a fim de projetar os programas educativos especiais ou alternativos. (Rodrigo e Martin, 2012, p. 16)

Uma perspetiva clínica e psicométrica que se sobrepõe, algumas vezes, a um entendimento mais humanista e pedagógico. Quadro que, no geral, reaviva o confronto entre o paradigma positivista e o paradigma qualitativo. Por um lado, realça-se a medição e a quantificação dos comportamentos de alunos vistos individualmente e/ou enquanto pertencentes a grupos sociais específicos e devidamente classificados/rotulados. Por outro lado, enfatiza-se, com base em narrativas descritivas e interpretativas da complexidade e multidimensionalidade (Isaacs *et al.*, 2013, Rice, 2013, Pierangelo & Giuliani, 2009) de determinado aluno, a compreensão e o enriquecimento da ação desse aluno. Aspetos que, de uma ou outra forma, se refletem nos dados que substantivam o presente estudo.

De acordo com a questão de partida enunciada, optámos por seguir uma metodologia de investigação qualitativa, baseada numa abordagem comumente denominada como interpretativa, tomando como *design* da investigação o estudo de caso. Assim, foi selecionado um agrupamento de escolas de Lisboa e deste uma escola do 1.º CEB que se constituiu como o caso a estudar. Nesta escola elegemos duas turmas frequentadas, cada uma delas, por dois alunos com NEE. A intervenção com estes alunos era desenvolvida, para além das docentes do ensino regular e da professora de educação especial, por profissionais como: a psicóloga, a terapeuta da fala e a terapeuta ocupacional. Estes são alguns dos profissionais que participam no presente estudo. Acrescem, ainda, outros profissionais como: o diretor do agrupamento de escolas, a coordenadora da escola do 1.º CEB, a coordenadora do departamento do 1.º CEB e o coordenador da equipa interdisciplinar. A recolha de dados foi realizada ao longo do ano escolar de 2011/12 com recurso a técnicas como: recolha documental, entrevista semiestruturada e observação em sala de aula. Tanto as aulas observadas como as entrevistas foram registadas em áudio. Procedeu-se às suas transcrições na íntegra e

posterior análise. A análise de conteúdo foi o método utilizado relativamente a toda a informação recolhida, sendo as categorias de análise construídas no decorrer da própria fase de análise dos dados.

De acordo com a questão de partida enunciada, optámos por seguir uma metodologia de investigação qualitativa, baseada numa abordagem comumente denominada como interpretativa, tomando como *design* da investigação o estudo de caso. Assim, foi selecionado um agrupamento de escolas de Lisboa e deste uma escola do 1.º CEB que se constituiu como o caso a estudar. Nesta escola elegemos duas turmas frequentadas, cada uma delas, por dois alunos com NEE. A intervenção com estes alunos era desenvolvida, para além das docentes do ensino regular e da professora de educação especial, por profissionais como: a psicóloga, a terapeuta da fala e a terapeuta ocupacional. Estes são alguns dos profissionais que participam no presente estudo. Acrescem, ainda, outros profissionais como: o diretor do agrupamento de escolas, a coordenadora da escola do 1.º CEB, a coordenadora do departamento do 1.º CEB e o coordenador da equipa interdisciplinar. A recolha de dados foi realizada ao longo do ano escolar de 2011/12 com recurso a técnicas como: recolha documental, entrevista semiestruturada e observação em sala de aula. Tanto as aulas observadas como as entrevistas foram registadas em áudio. Procedeu-se às suas transcrições na íntegra e posterior análise. A análise de conteúdo foi o método utilizado relativamente a toda a informação recolhida, sendo as categorias de análise construídas no decorrer da própria fase de análise dos dados.

Da Discussão dos Resultados

De seguida apresentamos os principais resultados obtidos, narrativa que se assume, mais do que conclusiva, como momento reflexivo sobre a análise da informação recolhida. Narrativa em que designaremos a autoria das lógicas dos discursos dos diversos participantes sempre que as mesmas se destaquem, de algum modo, de um racional comum e transversal a todos os entrevistados e/ou documentos analisados. A discussão gravitará, reafirmamos, em redor de quatro eixos axiológicos essenciais: natureza e importância do processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE, bem como da responsabilidade pelo desenvolvimento do referido processo e, ainda, visão estratégica do ato avaliativo. São eixos que, de algum modo, atravessam

todas as narrativas e que de forma ambivalente e, por vezes, ambígua se deslocam entre três planos percecionados, nesta reflexão, como essenciais: o prescrito, o apropriado e o concretizado (Pinto & Santos, 2006). São níveis de interpretação que nos remetem para um quadro sistémico em que o prescrito decorre da lei e que, de forma mais ou menos sobreposta, formaliza o quadro normativo do AE, enquanto que o concretizado é substantiva conceções e práticas. O apropriado realiza a interpretação e representação do coletivo, relativamente ao processo de avaliação pedagógica e o concretizado consubstancia, essencialmente no individual, a ação avaliativa.

Sentido narrativo, entre três pressupostos, do qual emergem, quase sempre, alguma tensão e dificuldade em percecionar respostas únicas (Escorza, 2003). Para além destes eixos, acresce um discurso relativo à formação que sublinhamos como dimensão que, de certo modo, é apresentada em algumas das narrativas analisadas como podendo inferir determinada ordem e estabilidade, logo menos tensão, a todos os restantes discursos. Assim, o esquema que se segue ilustra os principais aspetos que vamos destacar e, ao mesmo tempo, serve de guia à nossa narrativa.

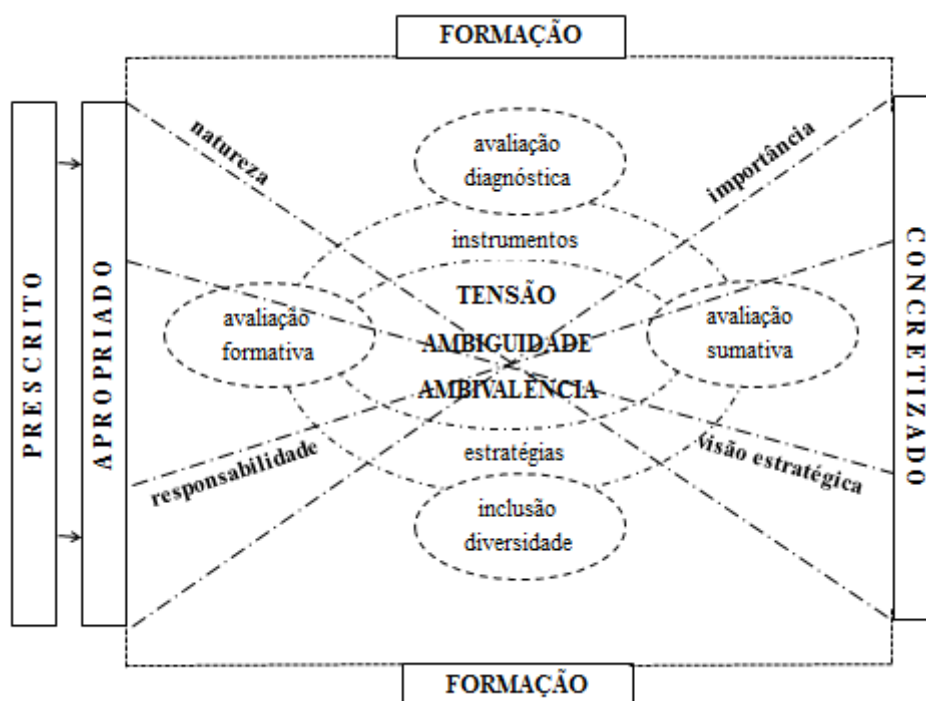


Ilustração 12 Eixos Axiológicos de Discussão dos Dados

Com base na ilustração antes apresentada passamos a um primeiro eixo de discussão que se refere à natureza atribuída ao conceito de avaliação pedagógica.

Da Natureza

Uma primeira evidência é a de que, mais do que uma divergência relativamente à natureza da avaliação pedagógica, emerge uma tensão (EADSNE, 2008c; Ryan e Cousins, 2009) relativamente ao seu **caráter mais formativo ou mais sumativo**. Um caleidoscópio de compreensões concetuais individuais e mesmo organizacionais que influenciam negativamente a implementação de um autêntico processo de avaliação formativo. Representações de avaliação que, em sentido bipolar, emergem tanto ao nível político do AE como ao nível das práticas desenvolvidas. Eixos axiológicos que se deslocam continuamente entre o que seria apropriado e o que é na realidade concretizado. Movimento discursivo contínuo entre o caráter formativo da avaliação e o caráter sumativo dessa mesma avaliação, pese o sentido de articulação destes dois tipos de avaliação que prescreve o guia de avaliação dos alunos, de modo a que todos os atos avaliativos concorram para a qualificação tanto do processo de ensino como do processo de aprendizagem. Se por um lado estes dois tipos de avaliação não se excluem (Fernandes 2006; Oliveira & Pereira, 1993; Ribeiro & Ribeiro, 1989), também em geral não se articulam, nem se verifica que muitas das características da avaliação sumativa integrem a recolha de informação inerente à avaliação formativa (Fernandes, 2004). Esta tensão sublinhada pelos diversos discursos, advém de: (i) Numa primeira abordagem, se sugerir um consenso alargado em redor de um entendimento do processo de avaliação enquanto ação formativa e (ii) Numa segunda abordagem, se salientar uma compreensão tendencialmente sumativa do ato avaliativo. Tensão que confere a algumas narrativas sentidos de divergência que moldam a atitude com que o processo de avaliação pedagógica é abordado pelos diversos participantes deste estudo, bem como pelos vários documentos. Na realidade, mesmo quando os discursos coincidem com significados mais atuais do conceito de avaliação pedagógica, pode observar-se, como referem Pinto e Santos (2006) divergência quanto às práticas, alguma lentidão no que respeita à evolução do processo de avaliação pedagógica:

A emergência de uma ideia não anula necessariamente as que já existem. Mas é de salientar o diferencial que sempre houve entre as

ideias e as práticas correspondentes. Estas mudam de uma forma muito mais lenta. Por isso é fácil encontrar hoje práticas que decorrem ainda das concepções iniciais de avaliação e existem práticas em mosaico, isto é, decorrentes de várias conceitualizações, mas racionalizadas pela ideia considerada como mais “moderna” e/ou mais “adequada” ao momento. (ibidem, p. 12)

Tensão que revela ambiguidades no plano coletivo, o que (in)forma as políticas do AE e, no plano individual, no que concerne às práticas. No primeiro plano, realçamos os registos normativos. Por um lado, as orientações normativas para a avaliação dos alunos que consideram estruturante, de todo o ato avaliativo, a avaliação formativa. Tipo de avaliação que realça a recolha contínua de informação adequada às características de cada um dos alunos, fazendo sobressair essas características e a elegibilidade de respostas adequadas. Por outro lado, as orientações que, no mesmo documento, conferem a primazia dos resultados da avaliação sumativa à tomada de decisão relativamente à retenção ou progressão do aluno e, ainda, o regulamento interno que aponta para uma avaliação diagnóstica dos alunos com NEE eminentemente classificativa. Tipo de avaliação cujo objetivo é, essencialmente, a elegibilidade para serviços e respostas específicas. Regulamento interno que estrutura as narrativas referentes ao processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE numa lógica de enclave estabelecido entre diplomas legislativos gerais e diplomas legislativos enquadramentos da educação especial (EADSNE, 2008c). Realidade que leva a uma ancoragem dos discursos políticos entre um entendimento da avaliação enquanto processo formativo e enquanto processo sumativo e meramente classificativo.

No segundo plano, salientamos as narrativas dos participantes deste estudo cujos discursos se realizam num movimento estabelecido de forma contínua e pouco clara entre o caráter formativo e o caráter sumativo da avaliação pedagógica. Movimento também permanente entre o nível do apropriado e o nível do concretizado. No primeiro nível gravitam os discursos que encaram o processo de avaliação pedagógica como uma mais-valia para os processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que recolhe informação reguladora desses mesmos processos. Ação que não se confina ao desenvolvimento de interações em sala de aula mas remete para todos os contextos de aprendizagem (Serpa, 2010), um processo eminentemente comunicativo. As narrativas que fazem emergir esta perspetiva denotam a importância de manter um olhar global

sobre a atividade do aluno, sobre os seus sucessos e dificuldades. Como afirma a terapeuta da fala, é um processo que assume significados diversos, se referencia a vários contextos de vida bem como a interações complexas e apresenta uma essência multidimensional (Sacks, 2009). Processo que olha para o processo de aprendizagem como algo que está em permanente mudança (Santos *et al.*, 2010). Dispositivo que não se rege por procedimentos rígidos e normalizados mas acolhe uma pluralidade de abordagens sobre determinada realidade e aponta para uma diversidade de respostas (Pinto & Santos, 2006). Como defendem a terapeuta da fala e a docente de educação especial, um sistema pedagógico complexo que, ao integrar os processos de ensino e de aprendizagem, implica os diversos agentes avaliadores como facilitadores e o avaliado enquanto sujeito ativo e decisivo no próprio ato avaliativo. Processo que apela à atividade do próprio aluno, enquanto entidade aprendente, no sentido de autocontrolar e refletir sobre as suas próprias ações e comportamentos (Hadji, 2001).

Objetivando o nível do concretizado emergem discursos que substantivam uma visão da avaliação mais tradicional e procedimentos mais classificativos (Roldão, 2005). É o entendimento do processo de avaliação pedagógica como sinónimo de medida (Fernandes, 2008a), medida da diferença, medida estabelecida entre o ensinado e o aprendido, entre o modelo transmitido pelo professor e a reprodução que o aluno consegue denotar (Pinto & Santos, 2006). Ação que remete para procedimentos que permitem a atribuição de números, pontuações a características de determinado aluno de modo a preservar as relações especificadas no domínio comportamental (Lukas & Santiago, 2009). Medida encontrada entre objetivos definidos *a priori* e os desempenhos observados. Perspetiva que se generaliza de tal modo (Bolt & Roach, 2009) que, como confirmam as palavras da docente de educação especial, é o próprio PEI, o currículo que se transforma em instrumento de medição (Layton & Lock, 2008; Pérez, 2001; Pinto & Santos, 2006). Avaliação pedagógica entendida como uma relação congruente entre os objetivos e o desempenho dos alunos.

Discursos que, como os da psicóloga e do coordenador da equipa interdisciplinar, de forma mais ou menos direta, remetem para o Decreto-Lei n.º 3/2008 enfatizando o cariz classificatório da avaliação e centrando-se na componente diagnóstica e remediativa (Pintos & Santos, 2006). Processo de avaliação descontextualizado da ação diária do aluno e que, no contexto da educação especial, tende a assumir um cariz eminentemente clínico/classificativo (Costa, 1999), centrado

na condição de deficiência do aluno. Processo avaliativo normalmente muito pobre quanto à informação que fornece, tanto para os processos de ensino como para os de aprendizagem (EADSNE, 2008b). Um olhar que foca as problemáticas do aluno e que aponta para intervenções equacionadas como inferindo melhorias nos comportamentos identificados como potenciais elementos patológicos (Ford; Morgan & Whelan, 1982).

Processo de avaliação denominado pela psicóloga e pela terapeuta da fala como formal. Entendimento que nos remete para um processo encarado como, pressupostamente, mais sistemático, mais rigoroso e quase sempre desenvolvido com base em instrumentos standardizados, envolvendo, normalmente, técnicos que habitualmente não interagem com o avaliado (considerados independentes), pressupondo a produção de um diagnóstico de cariz mais clínico (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Outra denominação utilizada pela psicóloga é a de avaliação funcional. Termo a que está, também, subjacente uma racionalidade que encara qualquer problema humano como patológico e, enquanto tal, necessita de ser removido. Perspetiva que entrosa num paradigma de educação especial normalmente vista como um serviço baseado na criação e implementação de programas segregados por categorias de alunos (Lima-Rodrigues *et al.*, 2007). O que continua em causa nos discursos da psicóloga é, essencialmente, um tipo de avaliação mais ou menos standardizada, mais ou menos resumida a perspetivas de medição e que serve, sobretudo, um princípio de elegibilidade de alunos para serviços específicos. É o que Cortesão (2002) designa de avaliação de colocação, de preditiva ou prognóstica. Cortesão (*ibidem*) alerta para alguns riscos que poderá ter este tipo de avaliação sempre que a mesma não seja vista como temporária e reguladora, tanto da ação do aluno como do professor. Quando as informações recolhidas sejam consideradas como um “rótulo” que se “cola” aos alunos e que, muitas vezes, os acompanha ao longo da sua vida escolar. Importa salientar que na base desta conceção está, como referimos na fundamentação teórica, uma perspetiva eminentemente psicométrica. Pressuposto que leva à produção de um discurso sobre avaliação pedagógica reduzido a números, a quantidades que se transformam na medida de todas as coisas (Hadji, 1994).

Ainda numa lógica de tensão entre o plano do apropriado e o plano do concretizado, sublinhamos as palavras da terapeuta da fala, da coordenadora da ER e do diretor do AE que reafirmam o afastamento entre os sentidos dos discursos (o que se diz) e os sentidos da ação (o que se faz). Narrativas que confirmam um sentido de

qualificação da avaliação pedagógica que nem sempre encontra equivalente nas práticas desenvolvidas (Pinto & Santos, 2006). Não escamoteamos que nas práticas descritas, por exemplo pela terapeuta ocupacional, bem como nas práticas observadas em sala de aula, emerge o recurso a estratégias eminentemente formativas. No entanto, se por um lado estas práticas realçam componentes características de um processo de avaliação formativa, a percepção é de que não existe intencionalidade avaliativa no recurso a essas estratégias. Nem no decorrer das práticas observadas em sala de aula, nem posteriormente em conversa informal com as docentes do ensino regular e com a docente da educação especial, percebemos a utilização de qualquer tipo de registo que pudesse, posteriormente, informar tanto o processo de ensino como o de aprendizagem. Assim, as práticas desenvolvidas não nos parecem passíveis de se transformarem em ações avaliativas (Bordas & Cabrera, 2001; Hadji, 1994). Deste modo, parece-nos que o processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE não se substantiva enquanto pensamento estruturado e devidamente formalizado de forma a articular-se e ser, realmente, (in)formativo dos processos de ensino e de aprendizagem.

Do referido, parece-nos considerar-se apropriado o desenvolvimento de processos de avaliação para as aprendizagens mas concretizar-se o desenvolvimento de processos de avaliação de aprendizagens. Constatamos a existência de um discurso tendencialmente mais orientado para ações de avaliação (*evaluation*), com vista à elegibilidade de alunos para programas e recursos, do que para a avaliação (*assessment*), com o fim de aferir o que o aluno sabe e o que necessita de saber (EADSNE, 2008; Technical, Assistance and Training System, 2007). A ênfase da ação avaliativa, mais do que se colocar no modelo holístico, como sublinha o discurso da terapeuta da fala, acentua características do modelo condutivista (Escorza, 2003). Mesmo que emergindo alguns recortes narrativos contrários, o que prevalece é o ato avaliativo que valoriza as habilidades e capacidades observadas e quantificáveis/medíveis. Ação que recai sobre as aprendizagens tidas, em si mesmo, como comportamentos socialmente adequados, requeridos e, essencialmente, prescritos. Embora se constata, no que respeita à avaliação formativa, a presença de ideias atuais, também emerge a dificuldade em transformar perspetivas vindas da investigação em práticas educativas reais (Santos, 2008), no que concerne à avaliação pedagógica enquanto ato formativo.

Independentemente das reflexões anteriores sabe-se que, à medida que no decorrer do século XX as teorias da aprendizagem foram evoluindo, o ato avaliativo foi

mudando, não só no que se refere ao seu significado como no que respeita aos seus objetivos e razões da própria avaliação (Figari & Remaud, 2014). Daí parece-nos expetável que a análise dos dados faça emergir convergências narrativas que sublinham o confronto com uma multiplicidade de termos designatórios de avaliação pedagógica como: verificar, julgar, estimar, medir, comparar, selecionar, interpretar, informar. Convergências que parecem acentuar as disparidades quanto às representações e ações que, tanto coletivamente como individualmente, se constroem relativamente ao ato avaliativo. Deste modo, também as narrativas analisadas (re)organizam argumentos, perspectivas e expressões aglutinadoras dos termos antes apresentados, nomeadamente os de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Argumentos que conferem mais ou menos importância a cada uma dessas modalidades de avaliação, bem como ao ato avaliativo em si.

Da Importância

Uma segunda evidência é a que se inscreve no eixo da importância atribuída ao ato avaliativo quando estão em causa os alunos com NEE. Também relativamente a esta evidência se estabelecem sentidos discursivos entre o apropriado e o concretizado, que atravessam os conceitos, as práticas e as políticas do AE. Assim, num primeiro momento, regista-se que as diversas narrativas apelam ao triângulo designatório dos três tipos de avaliação, comumente designados como: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa (Bloom; Hastings & Madaus, 1971). Designações que são referidas tanto no regulamento interno como nas orientações normativas para a avaliação dos alunos, denominações reforçadas pelo diretor do AE e pela coordenadora do departamento do 1.º CEB como tipos de avaliação desenvolvidos para todos os alunos. Modalidades de avaliação cruciais para a recolha de informação dos alunos, independentemente da sua condição (EADSNE, 2008c) e que correspondem, normalmente, a tempos específicos do espectro temporal avaliativo, por referência ao ano escolar.

A **avaliação diagnóstica**, com exceção da docente de educação especial que a encara como uma avaliação continuada no tempo e reguladora dos processos de ensino e de aprendizagem, é considerada, pelos demais participantes como uma modalidade de

avaliação que ocorre, essencialmente, no início do ano letivo. Já o entendimento da docente de educação especial remete-nos para o desenvolvimento da avaliação diagnóstica enquanto dispositivo integrado na lógica da avaliação formativa. Um conjunto de procedimentos que servem para a recolha de dados para regular processos, reforçar os êxitos dos alunos e gerar novas aprendizagens (EADSNE, 2008c; Leite, 2002). Neste caso, o processo de avaliação inicial é benéfico, no sentido em que averigua as competências prévias que determinado aluno possui relativamente a novas aprendizagens (Casanova, 2007).

Já no que se refere à avaliação diagnóstica, enquanto modalidade desenvolvida no início do ano letivo, é uma modalidade de avaliação perspectivada como situação de partida para o início de novos momentos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, ela pode apresentar-se quando o aluno é acolhido pela primeira vez numa unidade escolar, seja para começar um ciclo de ensino ou para o continuar (Casanova, 2007). É uma avaliação que serve, essencialmente, para conhecer o aluno. Esse conhecimento tem como principal objetivo a adequação às suas particularidades, tanto da atuação do professor como da unidade escolar no seu todo (Casanova, 2007).

No entanto a avaliação diagnóstica também é, como confirmamos pelos discursos do regulamento interno, reforçado pela narrativa da psicóloga, um tipo de avaliação percecionado como eminentemente classificativo, relacionado com as NEE, com o problema (EADSNE, 2008c). Segundo as palavras da psicóloga, normalmente a informação é elaborada em redor de uma perspectiva eminentemente clínica e centrada na condição de deficiência do aluno, sobretudo quando desenvolvida por profissionais externos ao AE. Nestes casos acresce que a avaliação diagnóstica se denota como um processo de avaliação descontextualizado da ação diária do aluno (Fernandes & Viana, 2009). Realidade que, no contexto da educação especial, reforça o cariz eminentemente clínico/classificativo.

A **avaliação formativa** confirma-se nos normativos, como já referimos, eixo estruturante de toda a ação avaliativa. Dispositivo de avaliação que, essencialmente, os participantes com funções de direção pedagógica e a docente de educação especial encaram como estruturante de todos os outros processos pedagógicos. É, como temos vindo a referir, uma modalidade de avaliação que dá *feedback* regulativo (Isaacs *et al.*, 2013) tanto aos processos de ensino como aos processos de aprendizagem. É um tipo de avaliação associado a narrativas que, de modo geral, remetem para a importância dos

diversos contextos de vida dos alunos (Bordoni, 2000). Embora de forma ténue, porque só presente no discurso da docente de educação especial, alude à importância da autoavaliação (Cizeck, 2010; Nuziati, 1990; Santos, 2008) e da autorreflexão (Bordas & Cabrera, 2001; EADSNE, 2008a).

A **avaliação sumativa** decorre no final de cada período letivo, bem como no final de cada ano letivo, e tem características de síntese (Serpa, 2010) das aprendizagens realizadas pelos alunos. É um processo de avaliação síncrono referido à norma (Perrenoud, 2008). No que respeita aos alunos com NEE é, eminentemente, centrado no PEI e no currículo elaborado especificamente para cada um dos alunos. É uma modalidade avaliativa que acolhe as orientações do Decreto-Lei n.º 3/2008, vincando-as no regulamento interno. Embora dê, nas palavras da docente de educação especial, indicações para posteriores adequações curriculares e intervenções, o seu valor formativo é quase nulo (EADSNE, 2008c).

Em muitos momentos discursivos explanados, tanto em documentos internos do AE como produzidos pelos diversos participantes neste estudo, a ideia é de que, ao contrário do que Viana (2009) entende como mais correto, o sentido formativo do ato de avaliação é substituído pelo sentido sumativo. No entanto, a avaliação sumativa emerge dos dados como a que infere mais tensão na hora de avaliar os alunos com NEE (Bolt & Roach, 2009). Talvez por isso, os discursos tanto das docentes do ensino regular como da coordenadora da ER, tendem a desvalorizá-la. Nesta linha de pensamento, a coordenadora da ER salienta a vertente classificativa e certificadora da avaliação pedagógica, defendendo que o processo de avaliação dos alunos com NEE, por comparação com o processo de avaliação dos restantes alunos, é menos importante. Uma menoridade que, como explicita, se estende a procedimentos de monitorização dos resultados da avaliação dos alunos com NEE, por parte dos órgãos pedagógicos e diretivos do AE. São narrativas que apontam não para o desenvolvimento de processos de avaliação inclusivos, mas para um sentido de avaliação da diferença com contornos guetizantes.

O que emerge é que os resultados são, como assume a coordenadora da ER, de difícil tradução em menções avaliativas. O constrangimento em fixar resultados que advêm de processos de avaliação sumativa dos alunos com NEE vai ao encontro do defendido por Pinto e Santos (2006), quando advogam que nem sempre é claro para alguns profissionais que o processo de avaliação envolve um julgamento. Envolve uma

tomada de decisão que ao valorizar um conjunto de relações contextualizadas deve considerar que: “1 - Toda a realidade avaliada tem uma ordem formal que deve ser objeto de análise; 2 – Toda a realidade está em relação com o meio que a envolve; 3 – A interdependência dos elementos internos e externos do sistema deve ficar explícita no quadro de referência da avaliação” (idem, p. 32). O constrangimento manifestado em atribuir uma classificação, seja ela de índole quantitativa ou qualitativa, é também identificado EADSNE (2008c) como uma tensão manifestada por profissionais de diversos países europeus.

No entanto, mais do que a dificuldade em atribuir uma classificação, os dados sublinham o constrangimento em utilizar a informação recolhida em qualquer modalidade de avaliação como uma mais-valia para os processos de ensino e de aprendizagem. Aspeto que parece alargar a atitude de **desvalorização da avaliação pedagógica**, quando estão em causa os alunos com NEE, a todos os processos de avaliação independentemente da modalidade de avaliação a que se refere.

Por um lado os normativos e mesmo os discursos dos participantes que consideram importante que os alunos com NEE sejam avaliados. Por outro lado, a ideia de que a ação avaliativa carece de menor importância quando estão em causa os alunos com NEE. Esta desvalorização pode ser generalizada a todos os alunos com NEE ou ser apresentada com recurso a argumentos condicionadores da maior ou menor importância e dificuldade percebidas por alguns dos participantes neste estudo. No que se refere ao primeiro sentido discursivo, realçamos a narrativa de uma das docentes do ensino regular que associa a desvalorização do processo de avaliação pedagógica a um entendimento desse processo como um sistema que compara os alunos. A docente do ensino regular argumenta, com base nas condições específicas dos alunos com NEE, que as aprendizagens requeridas para estes alunos são diferentes. Parece-nos que a ideia subjacente a este argumento confirma, mais uma vez, a ação avaliativa enquanto ação síncrona, normativa e de comparação entre sujeitos (Perrenoud, 2008). Pensamento que concretiza um processo de avaliação pedagógica em que os alunos são avaliados com base em dispositivos de comparação, em vez de por referência aos seus sucessos e insucessos (UNESCO, 2003), um registo do que foi aprendido (Harlen, 2006). Com base nesta linha de pensamento, o processo de avaliação secundariza as características pessoais dos alunos, os seus estilos de aprendizagem, interesses e motivações (UNESCO, 2004). No discurso da docente do ensino regular, prevalece a ideia de que a

compreensão do comportamento cognitivo é o único aspeto importante, no momento de avaliar. Argumento que radica na perceção de que a avaliação deve ter como objeto um conjunto de conteúdos ministrados, passíveis de memorizar e de reproduzir. Um conjunto de aprendizagens que os alunos, pressupostamente, devido às suas condições não conseguem realizar. Abordagem que se complementa com narrativas que se elaboram em redor de uma ideia de facilitismo quando estão em causa os alunos com NEE. Sob este ponto de vista, o desempenho de alguns alunos pode dar lugar a menos exigência, ao estreitamento e redução dos horizontes relativamente à sua educação escolar. Perspetiva que tende a minimizar aspirações e reduzir tarefas educativas. Assim, percecionamos, de forma crítica, o sentido que emerge dos discursos analisados, ou seja, as estratégias de índole cognitiva não devem ser desenvolvidas à custa da menorização dos “processos sociais, afetivos (conativos) e motivacionais da aprendizagem e de sentimento da autoeficácia” (Serpa, 2010, p. 67). Os processos cognitivos não se podem separar nem das estruturas sociais nem da própria identidade social.

Outra perspetiva dos discursos desvalorizadores da avaliação dos alunos com NEE é a que decorre de condicionantes, referidas pela outra docente do ensino regular, relativas aos aspetos de comunicação dos alunos e/ou ao seu tipo de currículo. A preocupação relativamente às competências comunicacionais dos alunos também foi objeto de reflexão no relatório da EADSNE (2008a). Aí se refere que esta preocupação foi manifestada por profissionais de diversos países, no que respeita aos alunos com NEE e, acrescentamos nós, sobretudo quando esses alunos apresentam uma condição de alguma fragilidade no que se refere ao processo de comunicação verbal. Como percebemos, o argumento utilizado pela docente do ensino regular relativo aos problemas de comunicação radica, em última análise, nas condições específicas dos alunos. Já o segundo argumento, ao centrar-se no tipo de currículo, remete sobretudo para a possibilidade deste denotar maior ou menor afastamento ao currículo desenhado para toda a turma.

Nesta lógica, já não são só os dispositivos de avaliação que se assumem como barreira (EADSNE, 2008c) à **gestão da diversidade**. O problema extravasa o desenvolvimento de processos de avaliação e tipos de avaliação encarados como inclusivos (ibidem) e a preocupação em concretizar o sentido da avaliação formativa

(EADSNE, 2008c; Perrenoud, 2008). Estes aspetos são secundarizados perante a perspetiva de que a barreira é, de uma ou de outra forma, a própria condição do aluno

Por um lado, dos dados recolhidos emergem discursos e orientações para o desenvolvimento de processos de avaliação pedagógica direcionados para uma população diversa e ancorados numa pressuposta visão estratégica que apela a dinâmicas de colaboração e partilha. Por outro lado, narrativas que corporizam contextos de ação que se enfeudam em processos de avaliação pedagógica que remetem para uma cultura organizacional homogeneizadora. Uma comunidade educativa que, mais do que visar a heterogeneidade, sublinha a homogeneização de respostas e perspetiva a categorização e classificação. Ideia de avaliação pedagógica que é paralela ao processo de aprendizagem e que, neste sentido, mais do que um processo de avaliação para as aprendizagens se revela como processo de avaliação de aprendizagens tal como diferenciamos no enquadramento teórico. Assim, o centro da questão passa a ser a própria inclusão dos alunos com NEE, a própria gestão dos processos avaliativos entendidos enquanto dispositivos para a gestão da diversidade. No entanto, também no que respeita a este tópico, emergem da análise dos dados sentidos narrativos bipolarizados entre o apropriado e o concretizado.

Assim, numa primeira abordagem destacamos discursos, tanto coletivos como individuais, que apontam para a gestão de processos com vista à diversidade, à heterogeneidade. Primeiro, salientamos as políticas, tanto no que se refere às orientações normativas para a avaliação dos alunos, ao regulamento interno, como ao guia de avaliação dos alunos, que prescrevem orientações no sentido de que todos os alunos sejam avaliados de forma diversa, com base nas suas características e por referência às barreiras e facilitadores identificados. Segundo realçamos as narrativas, de alguns dos participantes do presente estudo, que vão de encontro às orientações normativas antes referidas. Discursos que defendem, também, a necessidade de adequar o processo de avaliação pedagógica às características dos alunos. Processo, como defende a docente de educação especial, de recolha de informação sobre os saberes denotados por esses alunos mas que não descarta o saber fazer (Roldão, 2005). Como advoga uma das docentes do ensino regular, o processo de avaliação pedagógica estabelece-se com base numa relação concreta e contextualizada da atividade do aluno, bem como promove e valoriza a participação do próprio aluno. Uma avaliação para a autonomia e qualidade dos desempenhos que valoriza as interações que decorrem em

todos os contextos de vida. Deste modo, tem em conta o desenvolvimento de aprendizagens significativas que ocorrem no dia-a-dia da sala de aula, no decorrer das tarefas dos alunos (Bordoni, 2000). Como explicita a EADSNE (2008c), desloca-se a atenção do aluno, enquanto entidade isolada, para o contexto de aprendizagem. Em simultâneo, o processo de avaliação pedagógica muda de uma perspetiva temporal delimitada no tempo para uma perspetiva de continuidade. Assim, substantiva-se o processo das aprendizagens de cada um dos alunos por referência às suas características específicas e potencia-se a qualidade dessas mesmas aprendizagens, princípio norteador da gestão da diversidade e da inovação na avaliação (Galloway, 2007). Processo de avaliação que é diversificado, não só relativamente ao objeto de avaliação como no que respeita aos alunos e que é desenvolvida tanto para os alunos com NEE como para os restantes alunos (EADSNE, 2008).

Como convergem os discursos da docente de educação especial, da terapeuta da fala, do diretor do AE, da terapeuta ocupacional e do coordenador da equipa interdisciplinar, o processo de avaliação pedagógica não só promove melhores oportunidades para os alunos como qualifica a ação dos diversos profissionais. Processo promotor da consciencialização das potencialidades, necessidades e progressos dos alunos para melhor equacionar e adequar respostas. Sentido em redor do qual também se constrói parte da narrativa de uma das docentes do ensino regular, bem como da coordenadora do departamento do 1.º CEB.

No entanto, se as ideias antes explanadas estão presentes em algumas das narrativas dos entrevistados, numa segunda abordagem também encontramos outros sentidos que divergem dos anteriores. Discursos que realizam o desafio que se coloca a muitas escolas bem como a muitos professores, ou seja, como fazer acontecer o que se percebe como apropriado (OCDE, 2013). Assim a tensão que percebemos, antes de se referir ao desenvolvimento de dispositivos de avaliação, remete-nos para a própria frequência escolar dos alunos com NEE. É também no plano do concretizado que a condição intrínseca dos alunos, a sua condição de deficiência, emerge como aspeto central, na opinião da coordenadora do departamento do 1.º CEB, para que a escola acolha os alunos com NEE. Perspetiva seletiva da inclusão não só no que se refere ao tipo de problemática que o aluno apresenta, mas também no que se refere aos recursos disponíveis no AE, como defende a coordenadora da ER, e à necessidade desses recursos serem mais da área clínica, nomeadamente médicos, como opina o diretor do

AE. Este entrevistado chama também a atenção, enquanto problema colocado à inclusão, para a gestão macro administrativa que é feita dos recursos, bem como para as políticas nacionais sobre inclusão.

Outra condicionante que se coloca à gestão da diversidade, à inclusão, na linha de pensamento da psicóloga, é o tipo de informação recolhida no decorrer do processo de avaliação. Processo que pode mesmo decorrer fora dos cenários educativos, não concorrendo para a produção de informação significativa tanto para o processo de ensino como para o processo de aprendizagem. Registamos ainda, como obstáculo à ação avaliativa dos diversos profissionais, o envolvimento dos encarregados de educação no processo de avaliação pedagógica, como advoga o diretor do AE. Acresce a perspetiva da terapeuta da fala, da terapeuta ocupacional, da psicóloga e do coordenador da equipa interdisciplinar, que defendem a necessidade de recorrer a instrumentos de avaliação específicos, já não só para identificar os alunos com NEE mas para categorizar os alunos dentro dos que apresentam NEE. **Instrumentos e mesmo procedimentos** que devem ser construídos e direcionados, especificamente, para grupos de alunos com determinado tipo de problemática. Lógica de avaliação que, para além de centrar a ação de avaliação na condição específica do aluno isolado, encara essa condição como algo de imutável, linha de pensamento também presente na narrativa da coordenadora do departamento do 1.º CEB. Ideias que vincam a perspetiva de standardização e classificação, logo de homogeneização. Ainda quanto aos instrumentos, a sua diversidade, quando aludida, é muitas vezes relacionada com a formação e, inerentemente, a área de intervenção específica de alguns dos profissionais, como assume a terapeuta ocupacional. Componentes de um dispositivo de avaliação que olha para o aluno como uma entidade fragmentada. Assim, realiza-se uma ação avaliativa que se centra, sobretudo, nas condições abstratas e teóricas de determinado tipo de problemática e não na pessoa concreta. Como se infere das palavras da terapeuta ocupacional, estamos perante um processo que aponta para a elegibilidade de alunos para a educação especial ou para respostas específicas, muitas vezes mais restritivas e segregadoras. Nesta linha de pensamento, o sentido de diversidade, para além de se justapor ao entendimento de NEE, remete para rótulos e tratamentos específicos por referência a esses rótulos (Camparini, 2007). Deste modo, estamos perante ações avaliativas que em vez de servirem a igualdade de oportunidades e a equidade, a partir das diferenças de cada um dos alunos, agravam essas diferenças (Perrenoud, 2008).

Perante as contradições narrativas descritas, a ideia de diversidade e, sobretudo, de equidade, parece-nos curvar-se a um sentido que é dado à eficiência, como se ambos não pudessem coexistir, como se ambas as realidades fossem contraditórias, algo que recorrendo a reflexões da OCDE, refutamos:

Não existe contradição entre equidade e eficiência na educação: Equidade e eficiência são complementares. A contradição existe no argumento generalizado de que a redistribuição dos recursos pelos que necessitam mais ajuda a equidade mas prejudica a eficiência. No entanto, a complementaridade é clara na educação básica onde o insucesso escolar tem grandes custos, não só para os envolvidos, mas também para a sociedade, porque os custos da exclusão social são grandes. (OCDE, 2013, p. 100)

O binómio equidade versus excelência realiza um ideário de homogeneização na conjectura de que este é o caminho potenciador da igualdade de oportunidades. Assim, reafirmamos a coexistência de discursos pouco claros e mesmo ambíguos também no que se refere ao tópico gestão da diversidade. Por um lado, a valorização do ato avaliativo enquanto dispositivo para todos os alunos. Por outro, a negação da importância de recorrer a instrumentos de avaliação universais e acessíveis a todos os alunos (EADSNE, 2008c; Bolt & Roach, 2009). Aspeto acrescido da desvalorização do próprio ato avaliativo ou a sua visão no condicional e mesmo a pouca clareza relativamente à finalidade da recolha de informação dos diversos tipos de avaliação. Finalidade que, em última análise, decide da diferença entre avaliação das aprendizagens e avaliação para as aprendizagens (EADSNE, 2008a). Sentido de avaliação inclusiva que se consubstancia no cariz formativo da avaliação (Perrenoud, 2008), na recolha de informação para(in)formar o ensino e a aprendizagem (Harlen, 2006).

De forma mais geral, e por referência ao pensamento de Stoer e Magalhães (2005), parece-nos que do confronto entre o visto como apropriado e o concretizado, mais do que desenvolver-se uma ação para a gestão da diversidade segundo o modelo relacional, assistimos a um racional assente num misto do modelo etnocêntrico e da tolerância. Deste modo, as diferenças, a heterogeneidade, são percecionadas por referência ao pressuposto de determinado desenvolvimento cognitivo e sobre elas desenvolvem-se sentidos, embora nem sempre explícitos, de guetização e separação.

Pensamento desenvolvido com base num padrão que reconhece, legitima e tolera as próprias diferenças. Perante esta leitura, impõe-se a reflexão sobre que profissionais se responsabilizam pela avaliação pedagógica dos alunos com NEE.

Da Responsabilidade

Uma terceira evidência que emerge refere-se à responsabilidade relativamente ao processo de avaliação pedagógica. Também relativamente a este eixo de discussão se percecionam discursos que denotam ambivalência e tensão entre o apropriado e o concretizado. Numa primeira abordagem, percecionamos que algumas narrativas se agrupam em redor da ideia de colaboração. Numa segunda abordagem, registamos as narrativas que concretizam o desenvolvimento do ato avaliativo, enquanto trabalho de parceria pontual, de diversas configurações, entre alguns profissionais e mesmo de responsabilidade individual. Assim, dos discursos de alguns participantes no presente estudo, mormente da psicóloga e do coordenador da equipa interdisciplinar, emergem narrativas que reconhecem que as práticas avaliativas não se restringem à ação dos docentes do ensino regular, mas devem assentar na colaboração de outras pessoas (Serpa, 2010).

A avaliação pode tornar-se num processo de diálogo entre atores que, naturalmente, podem ter pontos de vista diferentes sobre o mesmo facto, mas que são capazes de, através da explicação das suas divergências, chegarem a consensos, ou pelo contrário fazerem da avaliação um monólogo, utilizando um esquema unilateral de transporte de informação sem procurar transformá-lo num processo de comunicação eficaz. (Pinto & Santos, 2006, p. 35)

No entanto, pese algumas narrativas confirmarem sentidos teóricos no que respeita à colaboração, parece-nos importante realçar uma natureza mais restritiva que determinados discursos conferem a essa colaboração. Assim, tanto a psicóloga como o coordenador da equipa interdisciplinar perspetivam a colaboração baseada em equipas formadas especificamente para o desenvolvimento do processo de avaliação dos alunos com NEE. Deste modo, por um lado, cumpre-se a ideia de que o trabalho em equipa é essencial para o desenvolvimento dos processos de avaliação pedagógica (Pierangelo &

Giuliani, 2009). Por outro lado, parece-nos realizar-se o sentido de equipas restritas direcionadas unicamente para o ato avaliativo, decorrendo em parte do que refere o Decreto-Lei n.º 3/2008, enquanto processo desenvolvido com base na ação de equipas de pré-classificação (Hallahan & Kauffman, 1994). Dinâmica que tende não só a ampliar o sentido sumativo, baseado num modelo clínico da avaliação pedagógica, mas também a excluir alguns profissionais considerados essenciais para o desenvolvimento deste processo, nomeadamente os docentes do ensino regular. Nesta linha de pensamento alude-se a um tipo de equipa que se esgota numa lógica de avaliação, no âmbito de um subsistema educativo, da educação especial. São equipas de avaliação que no modelo de Spinelli (2002) se organizam para fins de elegibilidade. Um modelo que, de modo geral, cumpre alguns sentidos narrativos que emergem dos dados analisados e se enquadra nas orientações legislativas portuguesas. Um processo de avaliação referido como especializado e que, como se percebe da leitura do Decreto-Lei n.º 3/2008, mais do que avaliativo é eminentemente classificativo. Processo classificativo baseado numa dinâmica de equipa que, como defendem Pierangelo e Giuliani (2009), embora contemple diversas disciplinas e inerentemente vários profissionais, tem como grande objetivo, quanto à avaliação pedagógica, a intervenção desenvolvida individualmente. Nesta linha de ação não se pretende que a equipa determine e integre todos os fatores que constituem a particularidade do aluno. O seu papel é, essencialmente, determinar as linhas gerais para a classificação das necessidades especiais do aluno e decidir sobre a sua elegibilidade para serviços de educação especial.

Para além deste entendimento que fazemos quanto ao tipo de equipa que tanto a psicóloga como o coordenador da equipa interdisciplinar propõem, parece-nos que as suas narrativas remetem para uma ideia de processo de avaliação pedagógica desenvolvido por profissionais considerados especialistas. Algumas críticas destas práticas, a que nos associamos, argumentam com o facto de esta perspetiva tender a excluir os atores que, por vezes, mais interagem com os alunos nos seus contextos de vida naturais, desvalorizando os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos em ambientes inclusivos. Como advoga o relatório da EADSNE (2008b), os profissionais devem encarar o processo de avaliação enquanto ação integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesta linha de pensamento que apoiamos e para que aponta o enquadramento teórico deste estudo, independentemente da sua área disciplinar de especialização (pedagógica, médica, psicológica e/ou social) os

profissionais da equipa devem: utilizar métodos qualitativos em vez de puramente quantitativos. A equipa deve orientar-se pela perspectiva de que o processo de avaliação é parte do processo de aprendizagem. A avaliação é formativa, porque fornece informações tanto para o processo de ensino como para o processo de aprendizagem. Deste modo, a ação colaborativa de diferentes profissionais centra-se nos processos, mais do que nos resultados, elimina a sobreposição de tarefas, reorganizando-as e combinando-as de modo mais eficiente e promove a partilha de informação com vista ao sucesso dos alunos. Ação relativamente à qual “todos os profissionais têm responsabilidade na identificação e superação das barreiras que possam existir nos procedimentos da escola, relativos aos alunos com NEE” (ibidem, p. 55).

Ainda quanto ao desenvolvimento do processo de avaliação pedagógico de cariz colaborativo, e para além dos constrangimentos já descritos, parece-nos importante aludir aos discursos da terapeuta ocupacional e da terapeuta da fala que referem algumas **colaborações pontuais**. Estes sentidos descrevem parcerias que são feitas, pontualmente, entre as profissionais do CRI. Parcerias para o processo de avaliação que podem incluir, de forma variável, tanto a psicóloga como a terapeuta ocupacional ou a terapeuta da fala. Noutra narrativa, e por referência explícita à ação desenvolvida em contexto de sala de aula, a docente de educação especial salienta a colaboração entre ela e as docentes do ensino regular. Colaboração que no seu discurso assume contornos de ensino coadjuvado, aspeto que é aludido pelo diretor do AE, enquanto estratégia para a avaliação dos alunos com NEE. O ensino coadjuvado possibilita a troca de conhecimentos e estratégias no contexto natural de sala de aula, concorrendo para a entajuda que pode abarcar vertentes da ação pedagógica como a planificação, intervenção, avaliação, supervisão conjunta, comunicação e reflexão, e mesmo o ensino direto. A colaboração em contextos de desenvolvimento direto de práticas pode desenvolver maiores índices de confiança e, assim, promover processos de avaliação pedagógica e as próprias aprendizagens. Há uma partilha de esforços para responder com maior qualidade e de forma mais efetiva às necessidades específicas dos alunos. A interação colaborativa em contexto de sala de aula atenua o isolamento dos docentes do ensino regular, assim como dos restantes profissionais, nomeadamente quanto ao desenvolvimento das práticas de avaliação.

No entanto, o diretor do AE também refere que embora a responsabilidade do processo de avaliação seja dos docentes do ensino regular, numa alusão não explícita ao

Decreto-Lei n.º 3/2008, este é desenvolvido numa lógica colaborativa entre todos os profissionais que intervêm com determinado aluno, acrescentando que, em última análise, a responsabilidade é de toda a organização escolar; com esta perspetiva alinham alguns dos discursos das docentes do ensino regular. Discursos que afirmam um consenso em redor de uma ideia que nos remete para o apropriado, ou seja, que as decisões sobre os processos de avaliação são uma responsabilidade prioritária dos professores titulares de turma (Serpa, 2010), aliás responsabilidade prescrita pelo Decreto-Lei n.º 3/2008. Pese este acordo, denotado em algumas das narrativas analisadas, esta realidade é contradita pela terapeuta da fala que afirma na sua narrativa a desresponsabilização, pelo processo de avaliação pedagógica, dos docentes do ensino regular. Aspeto a que o diretor do AE, embora de forma mais ténue, também alude. O sentido da narrativa do diretor do AE encaminha-se para o fator inexperiência e falta de formação dos docentes do ensino regular, sobretudo quando está em causa a concretização de processos de avaliação pedagógica de índole formativa.

Noutra via emergem os discursos das docentes do ensino regular bem como da psicóloga, da terapeuta da fala e da terapeuta ocupacional que constroem narrativas contrárias à colaboração, enfatizando a **responsabilização** pelo ato avaliativo com carácter **eminente individual**. No que respeita às docentes do ensino regular, em alguns momentos dos seus discursos, atribuem explicitamente aos docentes de educação especial a responsabilidade pela avaliação dos alunos com NEE. É uma responsabilização que concretiza novamente, agora não por referência ao coletivo de uma equipa específica mas à ação individual de um tipo de profissional concreto, a ideia do processo de avaliação desenvolvido enquanto julgamento de especialistas. Uma das docentes do ensino regular argumenta que são estes profissionais que interagem mais tempo com os alunos com NEE. Já o discurso da outra docente do ensino regular explicita que os docentes da educação especial têm formação específica para trabalhar com os alunos com NEE, logo estão melhor preparados para tomarem decisões. Perspetiva que, para além da recolha de informação, encara o profissional que procede a essa recolha, o avaliador, como um “juiz” que decide (Pinto & Santos, 2006). Argumento que vai de encontro à ideia de que um processo de avaliação pedagógica desenvolvido por profissionais considerados especialistas encara a dimensão da tomada decisão como essencial, uma vez que é esta que requer “novas exigências/competências

ao avaliador, o de saber apreciar os dados para uma tomada de decisão adequada.” (Pinto & Santos, 2006, p. 29).

O docente de educação especial é também encarado pela psicóloga, pela terapeuta da fala e pela terapeuta ocupacional como um parceiro essencial para o desenvolvimento do processo de avaliação. No seu entendimento, é o elo de ligação entre as suas ações de avaliação e a ação que o docente do ensino regular desenvolve em contexto de sala de aula. Esta partilha é realizada, sobretudo, no início do ano e no final de cada período letivo. A dificuldade em alargar esta parceria, de modo a tornar-se verdadeiramente um trabalho colaborativo, é atribuída, pela terapeuta da fala, à falta de tempo. Tanto um como outro aspeto são algumas vezes referenciados noutras investigações, relativamente à avaliação dos alunos com NEE (EADSNE, 2008c). No que se refere à centralidade do papel do docente de educação especial, chama-se a atenção para a possibilidade, como já antes referimos, da exclusão de outros profissionais do ato avaliativo bem como da secundarização da ação de equipas alargadas e colaborativas no desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica. Quanto ao fator tempo, as críticas tecidas em diversos estudos remetem para o papel das políticas, na organização das práticas, no sentido de promover, independentemente da condição dos alunos, processos de avaliação pedagógica (ibidem).

Assim, sublinha-se a perceção de que o desenvolvimento do ato avaliativo se organiza, eminentemente, com base na responsabilidade individual em contraponto com sentidos de colaboração que se denotam frágeis. Como realçam os dados, as práticas são eminentemente fragmentadas e de responsabilidade individual. A partilha, quando referida, parece-nos cingir-se à mera troca formal de informação. Uma colaboração realizada em subgrupos e com cariz eminentemente instrumental. Quando existe partilha de informações e convergências nas práticas de avaliação, estas não surgem como processos planificados e aplicados em comum (Serpa, 2010). Em determinados recortes narrativos a informação proporcionada pelo processo de avaliação pedagógica é encarada como demasiado formal, pouco clara e sem grande valor real para a operacionalização de intervenções com os alunos com NEE. Muitas vezes assenta em pressupostos colaborativos que se restringem à troca de informação escrita, produzida individualmente por determinados profissionais, para quem os alunos são encaminhados para serem avaliados. Percebe-se que alguns discursos denotam atenção ao que as normas, por princípio, consideram como apropriado. No entanto, não são assumidos

compromissos partilhados relativamente à avaliação pedagógica dos alunos com NEE. Perante esta realidade parece-nos importante compreendermos qual a visão estratégica relativamente a este sentido organizacional, bem como à própria elaboração dos diversos normativos que de alguma forma consubstanciam essa visão estratégica.

Da Visão Estratégica

Uma quarta evidência refere-se à visão estratégica relativamente à forma como se devem organizar os diversos profissionais para desenvolver o ato avaliativo, bem como ao próprio sentido organizacional para a elaboração de normativos referentes ao processo de avaliação pedagógica. Também no que se refere a este eixo de discussão, emergem narrativas que oscilam entre o apropriado e o concretizado. Assim, se antes percecionamos a concretização do desenvolvimento de processos de avaliação pedagógica, com cariz eminentemente individual ou de colaboração pontual, agora salientamos que as políticas do AE apontam para uma organização do processo de avaliação pedagógica com cariz essencialmente colaborativo. Tópico que, no plano do apropriado, remete para ações colaborativas a diversos níveis. Como é explicitado pelo diretor do AE, a psicóloga, a terapeuta ocupacional e a terapeuta da fala, uma colaboração estabelecida entre o agrupamento de escolas e outras entidades comunitárias (OCDE, 2003, Rubio, 1998) bem como uma colaboração endógena ao próprio AE. Nesta linha de pensamento, destacamos o regulamento interno que remete a ação avaliativa dos alunos com NEE para dinâmicas baseadas no trabalho de equipa. Sentido normativo que explicita a colaboração entre os docentes do ensino regular e os restantes profissionais da equipa interdisciplinar, nomeadamente os pertencentes ao CRI. Responsabilidade coletiva que as orientações normativas para a avaliação dos alunos alargam a diversos órgãos de gestão pedagógica, como o conselho de docentes e o conselho pedagógico. Sentidos coletivos que no plano do apropriado cumprem desígnios teóricos:

A organização dos serviços de apoio efetivos é vital para a escola. Isto requer a organização de estruturas de apoio que permitam a colaboração e o trabalho conjunto entre serviços educativos e não

educativos que contribuam para uma avaliação multidisciplinar.
(EADSNE, 2008b, p. 61)

A verdade, e em sentido contrário ao antes exposto, é que com base na análise dos dados emerge a concretização do processo de avaliação pedagógica, como já antes referimos, enquanto ato de responsabilidade individual que nega a visão estratégica do AE relativamente a uma organização com base em pressupostos colaborativos. Divergência e ambiguidade que nos remetem, como antes registamos, para um padrão que se mantém relativamente à natureza e importância da avaliação pedagógica. Sentidos diversos e nem sempre coincidentes que se mantêm, quando analisada a organização dos processos de elaboração das próprias orientações normativas.

Por um lado, o processo de elaboração dos normativos é descrito, nas orientações normativas para a avaliação dos alunos, como um processo que foi partilhado pelos diversos docentes no quadro dos órgãos formais do AE. Por outro lado, o diretor do AE alude a esta narrativa como algo que se desejou, esclarecendo que a partilha não se denotou muito efetiva. Esta crítica decorre da constatação do diretor do AE de que não se conseguiu atingir o objetivo de promover a partilha de uma linguagem comum relativamente ao processo de avaliação pedagógica. Realça-se que o impacto, ainda segundo o diretor do AE, de algumas orientações consideradas estruturantes, como a importância da avaliação formativa, na ação dos diversos profissionais é quase nulo. A verdade é que esta realidade é reforçada pelas narrativas de uma das docentes do ensino regular, pela psicóloga, pela terapeuta da fala e pela terapeuta ocupacional que dizem desconhecer por completo a existência de qualquer documento normativo relativo à avaliação pedagógica.

Nas organizações escolares o trabalho colaborativo decorre da necessidade de criar sinergias para responder de forma coerente e eficaz às necessidades específicas que advêm de diversas dificuldades denotadas por vários alunos (Perrenoud, 2000). Neste sentido, a colaboração para o desenvolvimento de processos de avaliação pedagógica é, em primeira instância, uma dinâmica abrangente, que não se cinge a uma necessidade individual de qualquer profissional, mas é vista como uma necessidade coletiva, uma visão estratégica que deve ser tida em conta em qualquer agrupamento de escolas.

Às narrativas dos participantes, antes explicitadas, acresce o discurso da docente de educação especial que, embora diga conhecer os diversos normativos, critica a forma

como os mesmos foram partilhados. Este docente adianta que deveria ter havido uma discussão mais efetiva e aberta dos mesmos de modo a que todos os profissionais ficassem mais enriquecidos e (in)formados relativamente às orientações que estes documentos prescrevem. A docente de educação especial refere mesmo a importância de terem sido criados grupos de trabalho que, com base nas suas palavras, pudessem ter configurado grupos de aprendizagem em contexto, ou seja, aponta para um modelo específico de formação.

Parece-nos que o facto da colaboração e partilha assentarem em órgãos formais do AE, com base numa ação centralizadora do conselho pedagógico, cria alguns constrangimentos. Para além disso esses órgão de gestão são descritos, no relatório de escola da avaliação externa das escolas, como participando muito pouco em processos de inovação e mudança. Assim, parece-nos que a metodologia de colaboração utilizada não promoveu uma verdadeira participação e convergência para uma visão estratégica de avaliação pedagógica. Realidade que pode ter acontecido pelo facto de a colaboração ter sido desenvolvida com base numa estrutura demasiado formal e identificada, à partida, como pouco participativa. Estrutura organizacional que nos parece apresentar algumas fragilidades relativamente à circulação da informação, à comunicação. No entendimento da coordenadora da ER e de uma das docentes do ensino regular, muitas das propostas apresentadas foram, no momento da tomada de decisão, ignoradas. Esta lógica unilateral, demasiado formal e de algum modo rígida, é também sublinhada pela narrativa da coordenadora do departamento do 1.º CEB, ao assumir que a discussão deveria ter sido mais aberta e alargada a outros profissionais nomeadamente aos profissionais que integram a equipa interdisciplinar.

Embora o referido como apropriado sejam os fluxos de comunicação em rede, esta concretiza-se por fluxos eminentemente descendentes ou, embora com alguma fragilidade, bidirecionais. Os primeiros são caracterizados pela rapidez e rigor e tendem a fazer afirmar lideranças. A satisfação manifestada relativamente aos resultados é normalmente baixa. No que respeita aos segundos, a comunicação faz-se tanto no sentido ascendente como no sentido descendente. É um fluxo de informação que, como os de configuração descendente, tem como principal característica o seu cariz centralizador, o processo de comunicação tende a ser lento e o seu rigor encarado como razoável. Este tipo de fluxos de comunicação é característico de organizações com dinâmicas burocratizadas uma vez que o principal objetivo da informação é sobre

políticas, programas e/ou ações que a organização deseja implementar. Como defende Maximiano (2000), a partilha em sentido descendente pretende manter os diversos profissionais informados, mas a estes é atribuído um papel de algum modo passivo uma vez que o que se lhes pede é que desenvolvam as suas tarefas, com alguma acriticidade, de acordo com o que foi estabelecido. Neste sentido, a participação dos diversos profissionais é vista como secundária, a prioridade é comunicar decisões, fornecer *feedback* aos diversos profissionais sobre o produto final, neste caso concreto os diversos normativos referentes à avaliação pedagógica. Como defende Hampton (1992) quanto aos fluxos de comunicação em sentido ascendente, são caracterizados pelo facto dos diversos profissionais, serem vistos como subordinados, prestarem informação às chefias para que estas possam decidir. No entanto, o mesmo autor refere que com alguma frequência a informação disponibilizada é censurada ou não é mesmo transmitida, uma vez que pode perder-se ou ser deturpada em algum ponto da cadeia comunicacional. O contexto organizacional em que é estabelecida a comunicação afeta o sentido das mensagens trocadas; o facto de se pertencer a níveis ou serviços hierárquicos, institucionalmente estabelecidos e diferentes infere às mensagens partilhadas significações diferentes (Orgogozo, 1988).

Como defende Orgogozo (ibidem), não há comunicação sem diferença, nem a mesma tem como objetivo erradicar as diferenças. No entanto, como perspetiva a mesma autora (ibidem), a comunicação visa conhecer os diversos interlocutores para os influenciar a colaborarem de forma a iniciarem um caminho em conjunto, algo que, pelas diversas narrativas, não nos parece acontecer. A colaboração numa organização escolar, embora seja um processo coletivo, é um ato que, em primeira análise, é individual e voluntário, requer níveis de participação igualitária, a tomada de decisão consensual de raiz divergente, bem como a partilha de responsabilidades e flexibilidade de papéis. “As políticas que facilitam a inovação devem ser iniciadas e formuladas por grupos ou pessoas chave, com visão estratégica tanto sobre a educação inclusiva como sobre o processo de avaliação” (EADSNE, 2008, p. 3). Uma interação que deve ser alargada a todos os atores educativos, ao contrário do que revelam os dados analisados. Assim, e embora o diretor do AE realce a importância do papel das profissionais do CRI no desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica, são estas profissionais que constroem narrativas indiciadoras de um sentido de não pertença à comunidade escolar.

Os processos de colaboração nas organizações escolares apelam ao envolvimento da comunidade educativa no delinear da ação a diversos níveis, nomeadamente no que se refere aos processos de avaliação pedagógica. Decisões tomadas em conjunto e baseadas numa gestão desenvolvida em rede (Perez, 2006). Prática imprescindível para a construção de eixos conceptuais claros e mobilizadores de todos os profissionais, enquanto comunidade educativa específica e que (in)forma a ação. A colaboração é essencial na tomada de decisões, no que respeita à visão estratégica e políticas bem como culturas organizacionais de qualquer organização. Como defendem Madureira e Leite (2003, p. 129), a colaboração é “um princípio aglutinador e integrador da planificação e da ação num estabelecimento escolar”.

Assim, dos dados analisados emerge que as políticas relativamente ao processo de avaliação pedagógica, mais do que se basearem em redes horizontais de reflexão e decisão, assentam em modelos organizacionais verticais e de funcionamento, eminentemente, burocrático. Aspeto que em nossa compreensão e em maior ou menor grau influencia todas as dinâmicas e dimensões referentes ao processo de avaliação pedagógica. Com base em Perrenoud (2000) e na sua concetualização de equipa e inerente colaboração, verificamos que no AE onde decorreu o presente estudo, os quatro níveis que o autor estabelece para a colaboração são imbuídos de fragilidade ou mesmo inexistentes. No primeiro nível referimo-nos ao que o autor diz tratar-se simplesmente de coordenar a utilização de recursos existentes no espaço da escola. O segundo nível remete-nos para a facilitação de troca de conhecimentos e ideias no sentido de contribuir para um certo ajustamento de linguagens e de referentes. O terceiro nível de funcionamento remete-nos para a partilha das práticas e, eventualmente, para o desenvolvimento de processos colaborativos com base em dinâmicas interdisciplinares. O quarto nível configura um verdadeiro trabalho de equipa com base na corresponsabilização de todos os profissionais.

Ambiguidades que colocam em causa o desenvolvimento da própria comunidade educativa enquanto comunidade aprendente e (in)formam a sua **cultura organizacional**. Uma cultura organizacional do AE marcada, seguindo o racional de Torres (2013), pela ausência de manifestações culturais integradoras, no sentido em que o grau de partilha e de identificação com a missão da organização, no que se refere ao processo de avaliação pedagógica, é muito baixo ou mesmo inexistente. Assim, quanto ao possível desenvolvimento de processos de avaliação inclusiva, percecionam-se

manifestações culturais diferenciadoras e por vezes mesmo fragmentadoras. Diferenciadoras, quando as narrativas remetem para a existência de alguns níveis de partilha, mas aquelas se confinam a grupos formais e de referência antevendo-se, em consequência, o emergir de subculturas no que ao processo de avaliação pedagógica diz respeito. Fragmentadoras, quando os discursos dos diversos profissionais, no que respeita esse processo, confirmam graus mínimos de partilha cultural, circunscrevendo-se quase que à mera esfera individual. Deste modo, é a própria cultura organizacional, organizada com base em dinâmicas individuais, ou de grupos demasiado fechados, formais e rígidos, que denota fragilidades ao nível da colaboração e comunicação.

No entanto, é através do processo de comunicação que as **lideranças** exercem influência sobre os demais membros de uma comunidade para que determinados objetivos sejam alcançados (Chiavenatto, 1999, Hersey & Blanchhard, 1986). Talvez neste sentido alguns documentos internos do AE atribuam ao diretor a responsabilidade de divulgar as orientações internas sobre o processo de avaliação pedagógica. Ator também nomeado, pela terapeuta ocupacional, como um dos profissionais que teria obrigação de ter dado conhecimento dos diversos normativos sobre avaliação pedagógica. Nesta perspetiva, independentemente dos fluxos e redes comunicacionais em que os líderes da organização escolar colocam mais ênfase, a comunicação que é estabelecida visa sempre exercer influência (Berlo, 1999, Goffman, 1983) e motivar os diversos profissionais para o desenvolvimento da tarefa (Chiavenatto, 1999). No entanto a liderança também visa criar sinergias potenciadoras da atividade de todos os profissionais em redor de problemas, direccionar as suas motivações e envolvimento bem como a sua ação, algo que com base nos dados nos parece não acontecer. Assim, pelo potencial de mudança e inovação que as lideranças denotam nos agrupamentos de escolas, hoje, ao contrário de há alguns anos atrás, essa liderança é vista como uma das grandes prioridades em todas as reformas educativas (TWF, 2013).

No entanto, no dia-a-dia de um agrupamento de escolas a liderança é o resultado de convergências dinâmicas e flexíveis, muitas vezes identificadas em tempos e espaços específicos relacionados com problemas e temáticas concretas. Deste modo, a liderança apela à sintonia divergente, voluntária e informal entre os profissionais que lideram e os que reconhecem essa liderança. Estamos de acordo com Lourdes (2013, p. 10) quando afirma que “a liderança deve ser partilhada para que possa emergir energia, e fazer com que todos tenham espaço para progredir e atuar, independentemente da posição que

ocupam ou estatuto profissional”. A liderança deve ser um processo coletivo cujo polarizador pode coincidir com a figura do responsável pela gestão. No entanto, ambos os processos têm traços essenciais que os distinguem. Assumimos que um líder pode coincidir com o ser gestor mas este, para ser líder, necessita de ferramentas e estatuto que podem não lhe ser atribuídos pelo simples facto de ser gestor. Jesuíno (1987) referencia Mintzberg (1973) para defender que as funções do gestor nos remetem para a planificação, organização e controle, tarefas consubstanciadas por um rol de papéis de natureza interpessoal, informacional e decisional.

O constrangimento denotado pelas dinâmicas do AE, no que respeita à construção de uma visão estratégica, parece-nos influenciar, logo à partida, todos os outros níveis de representação e ação e, implicitamente, a partilha e corresponsabilização pelos processos de avaliação pedagógica desenvolvidos pelos diversos profissionais. Uma dinâmica que concretize uma colaboração que, tanto ao nível das políticas como das práticas, permita a criação de sinergias e a construção conjunta de soluções criativas para problemas comuns (Dias, 1998). A fragilidade, no AE, relativamente à dimensão colaboração impede, a diversos níveis organizacionais, a troca de experiências de forma a desenvolver nos diversos profissionais atitudes de reflexão sobre práticas isoladas e de grupo. Fragilidade que em algumas narrativas parece pretender ser colmatada ou pelo menos atenuada por recurso à dimensão formação.

Da Formação

A abordagem ao tópico da formação é considerada, nas narrativas de diversos participantes deste estudo, um ponto essencial para uma possível mudança de alguns dos constrangimentos identificados. Narrativas que remetem tanto para as dificuldades respeitantes ao saber, ao saber fazer e ao processo de avaliação pedagógica, como para a gestão deste processo com base na diversidade. Grosso modo, dos discursos da terapeuta da fala, da psicóloga, do diretor do AE, da coordenadora do departamento do 1.º CEB e da coordenadora da ER, emerge a ideia de que é na formação, como também defende Cortesão (1991, p. 93), que “apesar das limitações de ordem vária, em boa parte se joga a sorte de algumas das tentativas de mudança ou de manutenção das

caraterísticas do sistema”. A formação enquanto dimensão potenciadora da mudança é objetivada pelo diretor do AE, no sentido em que esta pode alterar a tendência para o desenvolvimento de avaliações de cariz mais quantitativo. O termo **formação na área da avaliação pedagógica** é transversal a quase todos os participantes, seja por não ter existido, seja por ser sentido como necessário. Decorrente desta evidência, destacamos o discurso de uma das docentes do ensino regular e da terapeuta ocupacional que explicitam as fragilidades sobre a temática avaliação, nos cursos de formação inicial. Esta situação acontece devido à inexistência de conteúdos e discussão sobre os processos de avaliação durante a formação, sobretudo inicial, um facto referido por quase todos os participantes do nosso estudo (Barbosa, 2012). Na linha de entendimento da autora antes referida, aceitamos que a avaliação é sempre um tema delicado no dia-a-dia das escolas. Muitos professores, após a sua formação, não possuem elementos teóricos que enquadrem as suas práticas avaliativas (ibidem). Realidade que parece poder generalizar-se aos restantes profissionais que, para além dos docentes, participaram no presente estudo.

Dos diversos testemunhos sobressai, em geral, o reduzido impacto da formação inicial nas práticas dos profissionais bem como a presumível fragilidade da socialização que é feita nas escolas pelos novos professores. Socialização muitas vezes baseada em modelos de ação conservadores, como sugere o diretor do AE. Como preconiza Braga (2001), quando as crenças e as condutas não se harmonizam uma ou outra destas dimensões sofre adaptações de modo a atingir o equilíbrio. O movimento para atingir maior consistência entre crenças e condutas é sempre resultado de um processo de negociação e interatividade que se desenvolve entre os diversos sujeitos, os estímulos e as limitações da própria organização escolar. Por um lado, temos as caraterísticas pessoais de cada um dos profissionais com as suas crenças e perspetivas, algumas vezes idealizadas, do que deve ser a sua ação. Por outro lado, surge-nos uma formação também ela eivada de crenças bem como pressupostos ideológicos e teóricos que nem sempre estão em consonância com as práticas que as escolas pretendem desenvolver. A esta realidade acresce, ainda, toda uma panóplia de constrangimentos que advêm da própria cultura da organização escolar (ibidem).

Já a terapeuta da fala acredita que a formação, tanto inicial como contínua, potenciará o desenvolvimento de processos de avaliação pedagógica enquanto ações de índole formativa e multidimensional, bem como atenuará a desresponsabilização pelo

ato avaliativo denotada por algumas atitudes dos docentes do ensino regular. Se a formação inicial é importante no momento de transição dos profissionais que começam a sua atividade profissional, como refere o diretor do AE, esta necessita de ser sistematicamente complementada pela formação contínua, como defendem tanto o diretor do AE como a coordenadora da ER e a terapeuta da fala. Assim, é imprescindível implicar tanto os contextos de trabalho onde os profissionais desenvolvem a sua atividade como as instituições de formação (ibidem).

Já a ideia da docente de educação especial aponta para uma formação em contexto que seja reflexiva e crítica. Formação que não se restringe a “mobilizar a experiência apenas numa perspetiva pedagógica, mas também num quadro concetual de mobilização de saberes” (Nóvoa, 1991, p. 71). É uma perspetiva de formação alicerçada na experiência partilhada pelos diversos profissionais, desenvolvida também em contextos de prática e decorrente da entreaajuda na prática da profissão. É uma formação que remete para o conhecimento, experiência e expectativa dos profissionais desenvolvidas tanto no contexto escolar como fora deste (Day, 1999). Nesta racionalidade, é uma formação que fornece “os meios de um pensamento autónomo e que facilita a dinâmica da autoformação participada” (Nóvoa, 1991, p. 70). É um modelo formativo que alicerça “a mudança num projeto de ação apoiada numa análise e reflexão continuadas” (Cadima; Gregório & Niza, 1995, p. 296) que retroalimenta a mudança e ao mesmo tempo (trans)forma os atores/autores do projeto formativo.

A inexistência de formação coerente e consistente na área da avaliação pode, como sugere a coordenadora da ER, colocar a ação na esfera do pessoal. O saber fazer não existe sem um contexto concreto em que se possa consubstanciar os conhecimentos teóricos que, embora dinâmicos, objetivem e realizem a ação, sob pena de esta assentar no senso comum. Ação que, assim perspectivada, radica numa autoimagem do ser professor, assim como numa perceção do ato de avaliação que foi construída ao longo de anos, pela experiência de ser aluno e familiar de alunos (Braga, 2001), sem no entanto aprender com ele e sobre ele (Barbosa, 2012). Já do discurso do diretor do AE emerge que a formação inicial dos professores é percecionada como distante da realidade da escola o que, a acontecer, agrava o que antes dizíamos sobre a ação baseada no senso comum, na crença do que é ser professor e inerentemente do que é avaliar, um saber natural pelo qual cada professor filtra a sua formação inicial.

Este saber natural forma uma lente ou um filtro através do qual o professor observa a sua formação, pelo que as ideias, os conceitos e até os *skills* que não se encaixam nas representações do professor principiante (constituída por dados por ele aceites como corretos e adequados) e que não são capazes de induzir uma interiorização através de práticas ou experiências que inequivocamente demonstrem o seu valor, são imediatamente postos de parte, enquanto as ideias que confirmam o ego são valorizadas e vistas como credíveis. (Braga, 2001, pp. 32-33)

Assim, para além da informação sobre avaliação, nomeadamente a formativa, ser, como já referimos, pouca ou nenhuma nos cursos de formação (Perrenoud, 1999), acresce que esta formação assenta, por vezes e com base na narrativa do diretor do AE e da coordenadora da ER, num racionalismo académico e técnico que inculca aos futuros profissionais que intervêm na escola um papel passivo e burocrático. Como defendem tanto o diretor do AE como a coordenadora da ER, não é valorizada a preparação para a observação individualizada dos discentes e para a organização da informação para posterior utilização na intervenção, ou seja, valorizar qualitativamente a informação obtida através da avaliação (Perrenoud, 2008a). Um sentido narrativo que vai ao encontro do defendido por Hoffmann (2003) quando refere que, nos cursos de formação de professores, a aprendizagem sobre avaliação restringe-se, muitas vezes, a teorias que abordam a forma de elaborar testes, atribuir notas e conferir, à aprendizagem realizada pelos alunos, uma medida. Factos que, segundo o autor, podem justificar muitas das atitudes que hoje existem na escola. Sentido que também emerge dos discursos da terapeuta da fala e da terapeuta ocupacional que chamam a atenção para o facto de esta temática ter sido muito fugaz no seus cursos de formação inicial e indiciar um cariz eminentemente psicométrico e de classificação. Sendo que este último aspeto também é reconhecido pela psicóloga relativamente à sua formação inicial.

Apesar das críticas que as narrativas anteriores indiciam, tanto a terapeuta da fala como a psicóloga defendem que a formação inicial deveria ter potenciado o contato e manuseamento prático de instrumentos de avaliação aferidos à norma e direcionados para tipologias de problemáticas específicas. Contrariamente, parece-nos importante que a formação: (i) Forneça modos diferenciados de recolher informação múltipla e diferenciada referente aos alunos. Informação multidimensional pela sua referência a diversos contextos, físicos ou psicológicos, com que os profissionais são bombardeados

todos os dias e (ii) Ensine a discernir o importante do acessório, a saber organizar a informação de forma crítica e projetiva, de modo a que a mesma retroalimente as ações de curto e médio prazo mas também as de longo prazo. Só assumindo estes pressupostos poderá haver maior compreensão sobre os problemas dos alunos bem como sobre as respostas mais adequadas a esses problemas (Perrenoud, 2008a). À formação pede-se que prepare os diversos profissionais para recorrerem à avaliação formativa como um instrumento de trabalho que deve (in)formar a planificação para todos os alunos, nomeadamente a orientar e definir, de forma clara, que aprendizagens se pretende que cada aluno integre. A formação deve, explicitamente, dotar os diversos profissionais de informação e instrumentos que lhes permitam desenvolver de forma eficaz a relação entre a operacionalização do PEI e a avaliação formativa.

Nesta premissa reconhecemos também uma dimensão epistemológica da avaliação pedagógica, uma vez que embora docentes e outros profissionais, como temos verificado, tendam a perpetuar modelos eminentemente quantitativos e de medição esses modelos apresentam algumas *nuances* que os diferenciam. Por um lado, os docentes que tentam quantificar e classificar os alunos pelas suas capacidades de aquisição de conteúdos. Por outro lado, os restantes profissionais que pelas suas características de formação e talvez idealização da sua ação, embora também valorizem esse aspeto, afirmam o processo de avaliação tentando quantificar e classificar os alunos seja pelas suas condições intrínsecas, seja pelos seus comportamentos, formas de ação e organização cognitiva, motora, linguística ou outra. Como refere Rodrigues (1999, p. 21), existe sobre a avaliação um ponto de vista educativo que difere do sociológico e do psicológico, um processo de avaliação dos alunos que pode ser encarado “a partir de um levantamento e caracterização do seu significado pedagógico, tomando-a como elemento da atividade educativa ou como fenómeno educativo”. Deste modo, parece lícito defender que os demais pontos de vista concorram de forma integrada para esse fenómeno educativo. Este aspeto, introduzido na formação dos diversos profissionais, aproximaria pontos de vista e talvez fizesse convergir, de forma mais eficaz, respostas para a diversidade dentro das escolas.

O mesmo parece ser válido se segmentarmos da formação sobre os processos de avaliação, como exercício académico, a **formação no âmbito da Educação Inclusiva**. Aspeto que decorre, essencialmente, dos dados referentes à formação sobre inclusão disponibilizados pelos diversos participantes no presente estudo. Como defende a

EADSNE (2008c, p. 53), “se os professores de turma têm de implementar o processo de avaliação inclusiva, então devem ter as atitudes, formação, apoio e recursos apropriados”. Isto para que não exista um desconhecimento funcional da diferença e para que seja construída uma representação exata da heterogeneidade do seu grupo (Perrenoud, 2008a). A única forma de promover os pressupostos da Educação Inclusiva, acrescentamos nós nomeadamente no que se refere à avaliação, é envolver os futuros profissionais. Envolvimento que deve começar durante a sua formação, no ensino de alunos com NEE em ambientes do ensino regular (Forlin & Chambers, 2011). No entanto, na esteira das autoras antes referidas, parece-nos importante aludirmos a outros modelos de formação, para que os diversos profissionais tenham consciência do que deve ser o trabalho nas escolas com base nos pressupostos de inclusão. Esta diversidade de modelos inovadores para preparar docentes para a Educação Inclusiva, acrescentamos nós, bem como para preparar outros profissionais que trabalham na escola, é referenciada a diversos autores e sintetiza-se em: experiências de campo em salas de aula inclusivas (Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, e Rouse, 2007), estágios (Cara, 2007; Shade e Stewart, 2001), difusão de informações sobre diversidade ao longo do currículo (Jung, 2007; Romi e Leyser, 2006; Winter, 2006), entrevistas (Miller, 2008), contato direto com pessoas com deficiência (Chambers e Forlin, 2010; Forlin *et al.*, 2007), atividades de incursão (crianças com deficiência, visitando a Universidade) (Chong, Forlin, e Au, 2007; Forlin, 2003). Forlin e Chambers (2011) defendem, ainda, que é essencial que os novos profissionais trabalhem durante a sua formação com grupos diferenciados de alunos.

A UNESCO (2013) acrescenta que o professor inclusivo é um profissional que na sua formação deve: (i) Desenvolver um forte compromisso com as realidades da comunidade, por isso a formação deve prever conteúdos relacionados com a sociedade e comunidade porque os profissionais devem ser sensíveis às realidades dos alunos e dos contextos em que estes interagem, (ii) Reconhecer as diferenças e implementar estratégias de aprendizagens para todos os alunos (igualdade), para pequenos grupos e para os alunos individualmente (equidade), as intervenções dos profissionais devem ser orientadas para a diversidade. Desta premissa decorre que os conceitos de qualidade, igualdade e equidade devem ser traduzidos em ações específicas no decorrer da intervenção educativa, (iii) Colaborar com outros profissionais. Um pressuposto que implica que as diversas estratégias e formas de colaboração devem estar presentes nos

programas de formação dos diferentes profissionais, uma vez que o trabalho colaborativo é uma fonte de diálogo e coadjuvação no processo de ensino, (iv) Desenvolver aprendizagens em contextos educativos inclusivos reais, para que a capacidade de identificação da diversidade se possa concretizar, (v) Desenvolver um olhar global e comum sobre a diversidade, independentemente dos níveis de educação que os professores possam vir a lecionar.

A formação em Educação Inclusiva necessita que todos os profissionais realizem uma aprendizagem comum no que respeita à visão, filosofia, valores, enquadramento legislativo, linguagem e outros conhecimentos mais específicos. Os valores de referência comuns só se desenvolvem se na formação se tiver em conta uma visão, conhecimentos, linguagem e desenvolvimento de práticas para a diversidade comuns a todos os profissionais e (vi) Ter tutorias e supervisão prestadas por professores mais experientes pelo menos nos dois primeiros anos de trabalho. Estas tutorias e supervisão devem incluir, entre outras iniciativas, sessões de reflexão, discussão de casos concretos, tomada de decisão sobre planificação e necessária adequação da mesma. Esta formação em serviço facilita aos novos profissionais a orientação para a intervenção, o acompanhamento informado e a cooperação com base na corresponsabilidade.

Ainda no que se refere à componente formação, referenciando-se esta à necessidade de desenvolver competências adequadas, realçamos as críticas formuladas pela coordenadora do departamento do 1.º CEB. Discurso que se centra na ação dos docentes de educação especial e que refere a necessidade de serem equacionadas outras formas e critérios de recrutamento dos docentes de educação especial. Num primeiro momento, o seu discurso aponta para a dificuldade destes profissionais em responder a aspetos mais relacionados com as características de alguns alunos. Ideia que vai de encontro ao defendido por Forlin e Chambers (2011) que no seu estudo dizem que os futuros professores expressam que a formação para a inclusão deve ter em conta a combinação entre conteúdos relacionados com a diversidade e conteúdos relativos à educação especial. Estes últimos em relação a aspetos mais específicos do trabalho a desenvolver com alunos que apresentam condição de deficiência. No entanto, ambos os conteúdos devem estar disseminados por todo o currículo de formação. Num segundo momento, as críticas expressas pela coordenadora do departamento do 1.º CEB interpenetram a ideia de Braga (2001, p. 66) que diz que, “para compreender o choque da realidade é também necessário equacionar aspetos pessoais – dos quais fazem parte

quer a escolha (in)adequada da profissão, quer a exibição de atitudes (im)próprias e de características pessoais (des)ajustadas para a docência”. Deste modo, é necessário equacionar formas de recrutamento onde a decisão da entidade empregadora seja preponderante. A capacidade de decisão dos agrupamentos de escolas na escolha dos seus colaboradores poderia levar as escolas de formação a serem também mais criteriosas, não só no tipo de currículo que propõem como na própria seleção dos formandos (Campos, 1995).

Deste modo, no que se refere à formação, alinhamos com as orientações da UNESCO (2013) que recomenda que todos os currículos de formação inicial e contínua devem basear-se nos paradigmas interpretativo e crítico. O mesmo acontecendo com novas formas de (re)organização das respostas educativas à diversidade, nomeadamente no que se refere à temática da avaliação pedagógica. No entanto, assumimos que a formação não pode ser vista como algo mágico capaz de, *per si*, transformar todos os problemas. Também nesta área se jogam, como já referimos, tempos sociais e económicos que marcam ideologias e políticas. Esta realidade (in)forma modelos de formação, assim como variáveis pessoais como: as crenças, esquemas de pensamento, motivações e perceções da ação. Para além disso as mudanças implicam aspetos que, como vimos, não se confinam à formação mas se alargam à própria (re)organização do atendimento à diversidade que é prestado no AE. Atendimento que necessita, nomeadamente no que se refere à avaliação pedagógica, da convergência colaborativa de todos os profissionais.

Do Balanço Reflexivo

Chegado este estudo à sua fase final, é o momento de tecermos algumas reflexões críticas sobre o processo seguido na sua elaboração. As nossas primeiras palavras remetem-nos para os problemas inerentes à fase inicial do presente estudo e para as questões metodológicas. Sabemos do risco de se poder cair em juízos de valor, preocupação que tivemos desde o início do estudo. Este problema parece-nos ter sido resolvido no momento em que centramos o tema da avaliação pedagógica na esfera da interação sistémica entre políticas, culturas e práticas. Esta investigação sempre refutou o objetivo de saber se os diversos profissionais participantes são ou não competentes no

desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica. O que pretendemos foi conhecer e compreender melhor a complexidade que enfrentam esses profissionais na hora de desenvolver o dito processo. Dos seus problemas e da forma como os superam. Em nossa perspectiva, há uma forte relação entre as nossas preocupações, enquanto investigadores, e a forma como fomos apresentando as diversas narrativas referentes à temática deste estudo. O modo como o problema é formulado foi uma das múltiplas consequências éticas com que nos confrontámos. Assim, mais distanciados de toda a investigação e de forma mais reflexiva, parece-nos poder afirmar que o problema não resolveu as nossas questões de ordem ética, mas antes decorreu delas.

A decisão por um método interpretativo parece-nos ter sido, a seu devido tempo, justificado. No entanto, reafirmamos uma metodologia diretamente relacionada com o objeto de estudo e mais especificamente com as diversas questões iniciais que guiaram toda a investigação. Assim, também nos parece importante salientar outra virtude desta abordagem que foi emergindo ao longo deste estudo. Embora o presente estudo tenha tido como quadro orientador as questões para as quais procurámos respostas, as potencialidades da metodologia a que recorremos potenciou o emergir de questões não previstas inicialmente. Esta realidade resultou dos processos inerentes ao método de investigação por que optámos: (a) Pelas suas características interrogativas sistemáticas sobre os fenómenos observados e (b) Pelo faseamento entre a análise e a recolha de dados. Potencialidade que foi sistematicamente orientando essa recolha, o que permitiu alargar o âmbito deste estudo.

Pese esta convicção, interrogamo-nos sobre que outras questões teriam sido possível identificar se as nossas opções metodológicas tivessem sido diferentes e/ou se tivesse sido exequível observar outros momentos de práticas dos professores e se tivesse sido possível enriquecer a recolha de dados com a observação de práticas de outros profissionais, como por exemplo os terapeutas e os psicólogos. Teríamos conseguido resposta a outras perguntas? Outras questões seriam passíveis de ter emergido? Tendo-se consciência de que não é possível dar resposta a estas questões, fica o alerta para as implicações que os aspetos metodológicos e os dispositivos de recolha de dados determinam em qualquer trabalho de investigação.

Ainda no que concerne a recolha de dados, deparámo-nos com contingências naturais num estudo deste tipo. Referimo-nos à impossibilidade de dar continuidade à observação de aulas. No entanto, para cada professora, foram observadas um par

sequencial de aulas que ocorreu em cada um dos três períodos letivos. A dificuldade em conciliar horários e em disponibilizarmos mais tempo, pois mantivemos sempre a nossa atividade profissional regular, ditou este como outros constrangimentos. Referimo-nos à impossibilidade de ouvir tanto os encarregados de educação como os alunos bem como à dificuldade, a que já aludimos, em observar as práticas de outros profissionais para além das docentes da educação especial e do ensino regular. Relembramos, relativamente aos profissionais não docentes que, embora se deslocassem periodicamente ao agrupamento de escolas, não pertenciam ao mesmo. Assim, salientamos condicionalidades de ordem temporal e metodológica. A primeira decorrente tanto da disponibilidade das docentes, como dos outros profissionais e a nossa. A segunda pelas diversas tarefas que enquanto investigadores tivemos de realizar.

Abordadas as principais contingências com que nos defrontámos ao longo desta investigação, parece-nos ser a ocasião para organizarmos algumas considerações sobre as implicações que os resultados obtidos poderão trazer para a organização do processo de avaliação pedagógica relativamente aos alunos com NEE.

Das Implicações do Estudo na Organização dos Profissionais

Esta síntese reflexiva compõe-se de duas partes. Por um lado, consideramos os problemas que os diversos profissionais enfrentam no decorrer do desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica. Assim, verificamos o sublinhar do seu cariz sumativo, classificatório e direcionado para a elegibilidade dos alunos com NEE para respostas e serviços específicos. Um processo fragmentado por referência à pressuposta especificidade de intervenção dos diversos profissionais, ancorados em instrumentos que eminentemente atestam os problemas, as características de determinada patologia. É um processo de responsabilidade essencialmente individual que pouco informa tanto os processos de ensino como os de aprendizagem, enriquecendo pouco as dinâmicas de sala de aula e que tende a ser desvalorizado. A colaboração, quando perspectivada, é demasiado formal e de cariz instrumental.

Por outro lado, as implicações políticas e de cultura emergentes no coletivo do agrupamento de escolas. Estas caracterizadas pela ambiguidade e indiciadoras de uma visão estratégica e valores pouco claros e que não potenciam o emergir de uma

linguagem comum. Políticas definidas com base numa liderança demasiado burocrática e frágil no que se refere ao envolvimento dos diversos profissionais para a mudança e inovação. Dinâmica organizacional que não favorece a ação refletida e crítica, potenciadora da compreensão e clarificação de conceções e práticas relativamente à avaliação pedagógica dos alunos com NEE.

Num e noutro caso destaca-se um elemento comum, os constrangimentos ao nível da ação colaborativa e crítica, da partilha de informação para a tomada de decisão. Deste modo, primeiro relativamente às práticas, interrogamo-nos: Que sentido(s) estas práticas adotariam se a avaliação pedagógica dos alunos com NEE fosse equacionada como um processo eminentemente colaborativo? Se fosse mais abrangente no que se refere ao seu objeto e mais flexível no que concerne aos resultados? Se essa colaboração fosse de cariz interdisciplinar e, reconhecendo as fronteiras de cada disciplina, promovesse a partilha de informação e maximizasse a comunicação e a interação de todos os profissionais no decorrer de todo o processo?

Para responder ao direito de todos os alunos à educação, nomeadamente no que se refere à avaliação pedagógica, é necessário desenvolver uma abordagem multissetorial integrada e colaborativa (UNESCO, 2009). As políticas relativamente às NEE tendem a evoluir de serviços separados para uma abordagem mais moderna e inclusiva, construída a partir de uma cultura de colaboração entre elementos da habilitação, da educação especial e, ou serviços de saúde e instituições de educação especial já existentes (Brynard, 2010). Assim, questionamo-nos sobre o sentido inclusivo do processo de avaliação pedagógica e do seu valor para a gestão da diversidade: Qual a mais-valia do processo de avaliação pedagógica se, como defendem Schalock, Verdugo, Bonham, Fantova e Van Loon (2008), se tivesse em conta os recursos da comunidade e a colaboração entre diversificados serviços? Será que essa colaboração ajudaria a criar sinergias de ação sem desvirtuar os objetivos educativos da organização escolar? Será que deste modo se atenuaria a vertente clínica e se salientaria a componente educativa do processo de avaliação pedagógica? Será que todo o processo seria mais qualitativo e valorizado enquanto processo integrado nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE?

Como evidenciam os dados o processo de avaliação pedagógica, para além de não se concretizar enquanto processo colaborativo, nem sempre é desenvolvido no contexto escolar, nem reconhece como central a ação dos docentes do ensino regular. É

um processo frágil para a tomada de decisão a diversos níveis. Neste sentido parece-nos importante tecermos questões como: Que variáveis seriam equacionadas se a ação dos docentes do ensino regular fosse central? Que barreiras e facilitadores emergiriam se os dispositivos de avaliação pedagógica incidissem nos processos de ensino e de aprendizagem? Qual o seu papel para a resolução de problemas para a tomada de decisão? Que contornos assumiria o processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE se fosse encarado enquanto dispositivo desenvolvido com base na discussão de casos e assente, como defendem Castillo, Batsche, Curtis, Stockslager, March e Minch (2010) e Beecroft, Duffy e Moran (2003), num trabalho desenvolvido em equipa de índole eminentemente educativa com um funcionamento assente na resolução de problemas? Se o processo de avaliação pedagógica concretizasse um ciclo de questionamento contínuo que: (a) Definisse/clarificasse problemas, (b) Identificasse pontos críticos, (c) Listasse recursos e soluções alternativas, (d) Seleccionasse soluções alternativas, (e) Colocasse em prática determinada alternativa e (f) Houvesse monitorização do processo?

A resposta a estas interrogações, sugere um processo de mudança e inovação que carece de dinâmicas organizacionais no AE que, ao invés de se ancorarem em orientações legislativas definidas a nível macro, como indiciam os dados, potenciem a operacionalização das mesmas. Uma ação refletida e crítica que não se limite a fazer eco de determinadas conceptualizações inscritas na legislação, mas potencie a sua compreensão e dimensão prática. Uma ação tanto dos gestores que a administram, dos profissionais que a implementam e dos potenciais beneficiários/utilizadores (Brynard, 2010). Assim, também parece importante questionarmo-nos sobre quais os possíveis sentidos dos dados, no que às políticas diz respeito. O que aconteceria se as lideranças do agrupamento de escolas facilitassem o emergir de zonas de influência, processos coletivos de reflexão e partilha entre todos os atores, dando-se especial importância ao acolhimento de novos profissionais? Que valores emergiriam se tanto os parâmetros de interpretação das políticas e inerentemente das práticas assumisse uma lógica colaborativa a diversos níveis da organização?

Esta lógica colaborativa e de ação em equipa pode, em nossa perspetiva, para além de potenciar a mudança e inovação, atenuar alguns constrangimentos ao nível da formação, aspeto emerge da análise dos dados. Assim, questionámo-nos que sentido(s) narrativos poderiam emergir se: A colaboração, relativamente às políticas para a

avaliação pedagógica, fosse assumida como matriz cultural do agrupamento de escolas? As equipas constituídas para a reflexão fossem mais flexíveis e abrangentes e formalizadas enquanto produtoras de saber e como defendem Schalock *et al.* (2008), elas próprias fossem equipas aprendentes? A definição de políticas no que respeita a avaliação pedagógica fosse baseada na concetualização reflexiva e critica sobre a realidade complexa, mas contextualizada e focalizada na resolução de problemas nomeadamente nos que se colocam à gestão da avaliação de e para a diversidade? A ação destas equipas promovesse, como defendem Schalock *et al.* (ibidem), a reflexão com base em recursos de aprendizagem como: (a) A investigação, (b) A literatura/teoria, (c) A experiência dos profissionais da equipa e de outros profissionais externos à mesma, (d) O recurso a modelos relevantes de aprendizagem e desenvolvimento profissional, (e) A integração de conhecimentos, (f) A utilização de dinâmicas criativas e baseadas na resolução de problemas e (g) A avaliação dos resultados integrando-os com a reflexão sobre as alternativas de intervenção desenvolvidas?

Parece-nos que estas dinâmicas seriam em si a possibilidade de colmatar alguns constrangimentos relativamente à formação inicial que indiciam a análise dos dados. Nesta perspetiva será que haveria harmonização entre a teoria e prática? Será que se promoveria um processo de avaliação pedagógica mais inclusivo e, como defendem Greguol, Gobbi e Carraro (2013), a própria gestão da diversidade, da inclusão em sala de aula? Será que organização baseada em equipas aprendentes e (auto)formativas potenciaria as decisões sobre as necessidades dos alunos com base numa metodologia de resolução de problemas? Será que estas dinâmicas seriam elas próprias, tanto ao nível das políticas como das práticas, potenciadoras: (a) Do desenvolvimento de uma linguagem comum a partir das diferenças disciplinares, (b) Da decisão com base em problemáticas factuais, contextualizadas e bem definidas, (c) Do reconhecimento das forças e fragilidades de situações-problema diversas, (d) Da identificação e análise de novos problemas ao longo do processo de resolução e (e) Da resolução sobre os resultados que a intervenção possibilitou de forma a propor novas soluções.

A nós resta-nos comprometermo-nos com a devolução tanto da análise e discussão dos dados, como das reflexões que fomos tecendo, aos principais interessados, os diversos participantes deste estudo. Uma partilha que poderá ser alargada a outros profissionais do agrupamento de escolas. No entanto, para além desta

ação que planificaremos em conjunto com os gestores do agrupamento de escolas e destas notas relativas às mudanças que o presente estudo poderá implicar para o contexto onde o mesmo ocorreu, parece-nos importante organizar algumas reflexões relativas às implicações que o mesmo pode assumir em futuras investigações.

Das Implicações do Estudo na Investigação Educacional

No decorrer da presente investigação e à medida que o problema definido inicialmente se foi clarificando, novos pressupostos e questões foram emergindo. Não sendo possível responder-lhes com o presente estudo, uma vez que extravasariam as opções metodológicas, o tempo previsto para a sua realização, e o tipo de dados a recolher, parece-nos importante organizar algumas reflexões que poderão servir como questionamento de partida para outras investigações que decidam aprofundar o estudo destas problemáticas. Assim interrogamo-nos que resultados obteríamos se: Alargássemos a recolha de dados tanto aos encarregados de educação, como aos próprios alunos? O ponto de partida se centrasse mais nas questões organizacionais nomeadamente no que respeita tanto às políticas como às culturas bem como à participação dos diversos profissionais no dia-a-dia do agrupamento de escolas? O foco fosse menos as práticas de avaliação pedagógica e mais a colaboração dos diversos profissionais para desenvolverem o próprio processo de avaliação pedagógica? Que novos problemas seriam equacionados? Que competências emergiriam como necessárias?

A verdade é que para compreender a abrangência do processo de avaliação pedagógica equacionado como uma atividade colaborativa com base na resolução de problemas, requeria investigar outros momentos de prática que pudessem completar aqueles que pensamos estarem presentes neste estudo bem como, possivelmente, outros atores. Outro aspeto é o da diversidade de formação, anos de serviços e experiências dos vários participantes neste estudo. Assim, interrogamo-nos que aconteceria se: (a) Fossem estudados profissionais em início de carreira em particular no seu ano de indução? Que diferenças seriam encontradas? Será que as perceções seriam de tipo diferente? Que procedimentos e instrumentos valorizariam? (b) Fossem estudados aspetos relacionados tanto com a formação inicial como com a formação contínua? Que diferenças encontraríamos nos resultados? Que necessidades e configurações formativas

poderiam emergir? (c) Se os dados recolhidos se baseassem num projeto de investigação-ação da responsabilidade dos próprios profissionais? Tendo sido tão sublinhado o aspeto da colaboração será que as características da informação recolhida se manteria? Os problemas a tratar seriam do mesmo tipo? Que tipo de limitações e forças emergiriam e qual a sua natureza? Que contributo(s) traria este tipo de investigação para o trabalho de cada um dos profissionais e mesmo para a própria organização escolar?

Em síntese apresentámos um conjunto de interrogações que decorrem do presente estudo e que poderão constituir-se como ponto de partida para novas investigações na área educacional e na temática da avaliação pedagógica. Investigações que poderão contribuir de forma mais aprofundada para a clarificação e compreensão do processo de avaliação pedagógica inclusivo, diverso e para a diversidade. Esta compreensão poderá potenciar o entendimento relativamente ao tipo de problemas que os diversos profissionais enfrentam no decorrer do processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE, bem como nos processos de mudança a acontecer tanto no que se refere às políticas como às culturas dos agrupamentos de escolas. Embora possam ser mudanças difíceis de encetar parecem-nos essenciais para a inovação que as escolas terão que equacionar para a gestão da diversidade de alunos, realidade incontornável na atualidade, nomeadamente no que se refere aos processos de avaliação pedagógica.

Bibliografia

- Afonso, A. J. (1998). Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação: Esboço para uma (Re)Articulação Crítica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 51, 109-135.
- Afonso, A. J. (2000). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: Para uma Nova Sociologia das Políticas Avaliativas Contemporâneas*. São Paulo: Cortez.
- Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. In Gordon Porter, Margaret Wang, Mel Ainscow, *Caminhos para as Escola Inclusivas* (pp. 13–31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1997a). *Necessidades Especiais na Sala de Aula – Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Edições Unesco.
- Albarello, L.; Dogneffe, F.; Hiernaux, J. P.; Mario, C.; Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grádiva.
- Almeida, A. M. C. & Rodrigues, D. (2006). A Perceção dos Professores do 1.º C. E. B. e Educadores de Infância sobre Valores Inclusivos e as suas Práticas. In David Rodrigues (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. I, pp. 17-43). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva - Faculdade de Motricidade Humana.
- Amado, J. S.; Ribeiro, F. & Pacheco, V. (2003). *A Escola e os Alunos Institucionalizados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Andrade, H. L. & Cizek, G. J. (2010). *Handbook of Formative Assessment*. New York: Routledge.
- Antunes, F. M. (1997). Discursos e Projetos para a Educação: Diversificar, Democratizar, Universalizar. *Análise Psicológica*, 4 (15), 527-539.
- Antunes, I.; Currais, A.; Alves, B. A.; Cavalinhos, F.; Colôa, J.; Silva, M. & Gonçalves, S. (2009). *Um Caminho de Sucesso – Diário de uma Turma Inclusiva*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- Araújo, M. F. (2007). Estratégias de Diagnóstico e Avaliação Psicológica. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9 (2), 126–141.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Research-Based Principles to Guide Classroom Practice*, consultado a 12 de maio de 2010 em http://www.qcda.gov.uk/resources/assets/4031_afi_principles.pdf.

- Associação dos Professores de Matemática. (2005). *Parecer da Associação dos Professores de Matemática Acerca do Desenvolvimento da Avaliação Formativa*. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática.
- Bachelard, G. (2004). *La Formation de L'Esprit Scientifique*. Paris: Librairie Philosophique.
- Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood: Prentice Hall.
- Barbosa, F. R. P. (2012). *Avaliação da Aprendizagem na Formação de Professores: Estão os Futuros Professores Preparados para Avaliar?*, consultado a 20 de agosto de 2013 em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2082/587>.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baroudi, Z. M. (2007). Formative Assessment: Definition, Elements and Role in Instructional Practice. *Postgraduate Journal of Education Research*, Vol. 8 (1), 37-48.
- Barroso, J. (1999). Da Cultura da Homogeneidade à Cultura da Diversidade: Construções da Autonomia e Gestão do Currículo. In Ministério da Educação, *Fórum Escola, Diversidade, Currículo* (pp. 79–92). Lisboa: Ministério da Educação.
- Batallán, G. & Campanini, S. (2007). Respeto a la Diversidad en la Escuela: Atolladeros del Relativismo Cultural como Principio Moral. *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, 159-174.
- Beauvoir, S. (1976). *Le Deuxième Sexe*. Paris: Gallimard.
- Beecroft, G. D.; Dufty, G. L. & Moran, J. W. (2003). *The Executive Guide to Improvement and Change*. Wiscousin: ASQ Quality Press.
- Belmas, P. (2006). Les Enjeux Européens de la Formation des Enseignants pour une École Inclusive. In UNESCO, *De l'Intégration à l'Inclusion: un Défi Pour Tous* (pp. 21-24). Paris: UNESCO.
- Berlo, D. K. (1999). *O Processo da Comunicação – Introdução à Teoria e à Prática*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bhabha, H. K. (1998). *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Edição UFMG.
- Bloom, B. S.; Hastings, J. & Madaus, F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: MacGraw-Hill.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolt, S. E. & Roach, A. T. (2009). *Inclusive Assessment and Accountability – A Guide to Accommodations for Students with Diverse Needs*. New York: The Guilford Press.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Manchester: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bordas, M. I. & Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes Centrados en el Proceso. *Revista Española de Pedagogia*, Año 59, 218, 25-48.
- Bordoni, T. (2000). *Descoberta de um Universo: A Evolução do Desenho Infantil*. Belo Horizonte: Linha Direta.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Brynard, P. A. (2010). Challenges of Implementing a Disability Policy. *Administration Publica*, Vol. 18 (4), 108-123.
- Cabrera, A. (1986). *Proyecto Docente sobre Técnicas de Medición y Evaluación Educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la Formación*. Madrid: Síntesis.
- Cadima, A.; Gregório, C. & Niza, S. (1995). Um Processo de Formação em Contexto. *Inovação*, Vol. 8, 3, 295-307.
- Canário, R. (2006). A Escola: Da Escola à Hospitalidade. In David Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva: Estamos a fazer Progressos?* (pp. 31-45). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva – Faculdade de Motricidade Humana.
- Capita, A. M. H. (2009). La Evaluación de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 23-36.
- Cardenas, P. (2008). *Curso: Epistemología Educacional*, consultado a 27 de agosto de 2010 em http://www.uctemuco.cl/proyecto_ffid/docs/ee.doc.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Cardinet, J. & Laveault, D. (2001). L'Activité Evaluative en Education: Evaluations des Préoccupations des deux Côtés de L'Atlantique. In Gérard Figari e Mohammed Achouche (Coord.), *L'Activité Evaluative Réinterrogée: Regards Scolaires et Socioprofessionnels* (pp. 15-29). Bruxelles: Bock Université.

Casanova, M. A. (2007). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, SA.

Castillo, J. M.; Batsche, G. M.; Curtis, M. J.; Stockslager, K.; March, A. & Minch, D. (2010). *Problem Solving/Response to Intervention: Evaluation Tool Technical Assistance Manual*. Florida: Florida Statewide Problem Solving & Response to Intervention Project.

Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME.

Cohen, L.; Manion L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Cohen, L. & Manion, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Cole M. & Engeström, Y. (1997). In Gavriel Salomon (Ed.), A Cultural-Historical Approach to Distributed Cognition. *Distributed Cognition* (pp. 1-46). Cambridge: University Press.

Colôa, J. (2003). *Observatório dos Apoios Educativos – Relatório 2002/2003*. Lisboa: Ministério da Educação.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (1991). Formação: Algumas Expetativas e Limites – Reflexões Críticas. *Inovação*, Vol. 4, 1, 93-99.

Cortesão, L. (1993). *A Avaliação Formativa – Que Desafios?*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2002). Formas de Ensinar, Formas de Avaliar - Breve Análise das Práticas Correntes de Avaliação. In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens das Conceções às Práticas* (pp. 37-42). Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.

Cortesão, L. (2005). *Educação num Contexto de Capitalismo Desorganizado. Conferência de Abertura do Fórum Mundial Social Ibérico (FSIPE)*. Córdoba, Espanha: FSIPE, consultado a 22 de abril de 2010 em <http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/268.pdf>.

- Cortesão, L. & Stoer, S. (1999). Acerca do Trabalho do Professor: da Tradução à Produção do Conhecimento no Processo Educativo. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 33-45.
- Costa, A. M. B. (1999). Caminho para a Escola Inclusiva. In Conselho Nacional de Educação, *Uma Escola Inclusiva a Partir da Escola que Temos* (pp. 25-36). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, A. M. B. (2006). A Educação Inclusiva Dez Anos Após Salamanca: Reflexões Sobre o Caminho Percorrido. In David Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva: Estamos a fazer Progressos?* (pp. 13-29). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva – faculdade de Motricidade Humana.
- Costa, A. M. B.; Leitão, F. R.; Morgado, J. & Pinto J. V. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentos e Sugestões*, consultado a 13 de setembro de 2012 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf.
- Cruz, V. (2004). Educação Cognitiva para a Inclusão. *Cadernos de Educação de Infância*, 69, 9-14.
- Cummings, W. (1990). Evaluation and Examinations - Why and How are Educational Outcomes Assessed?. In R. M. Thomas (Eds.), *The International Comparative Educational Practices, Issues and Prospects* (pp. 87-106). Oxford: Pergamon Press.
- D'Alessio, S. (2006). Le Concept d'Inclusion Scolaire. In UNESCO, *De l'Intégration à l'Inclusion: un Défi pour Tous* (pp. 25- 29). Paris: UNESCO.
- Day, C. (1999). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In Albano Estrela e António Nóvoa (Org.), *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas* (pp. 95-114) Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J. M. (1986). A Propósito das Noções de Avaliação Formativa, de Avaliação Sumativa, de Individualização e de Diferenciação. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Orgs.), *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp. 211-218). Coimbra: Almedina.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados– Fundamentos dos Métodos de Observações de Questionários, de Entrevistas e de Estudos de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO

- Direção Geral de Estatísticas do Ministério da Educação e Ciência (2013). *Necessidades Especiais de Educação: Ano letivo 2012/2013*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas do Ministério da Educação e Ciência.
- Díaz, L. R. N. (2008). Aproximación a la Comunicación Social desde el Paradigma Crítico: Una Mirada a la Comunicación Afirmadora de la Diferencia. *Investigación y Desarrollo*, Vol. 16, 2, 326–345.
- Dubet, F. (2004). *L'Ecole des Chances. Qu'est-ce qu'une Ecole Juste?*. Paris: Editions du Seuil.
- Duschatzky, S. (1996). De la Diversidad en la Escuela a la Escuela de la Diversidad. *Propuesta Educativa*, 15, 45–49.
- Dussel, I. (2004). La Escuela y la Diversidad: un Debate Necesario. *Todavía*, 8, consultado a 31 de agosto de 2010 em <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia21/8.dusselnota.html>.
- Egido, L. T. (1997). La Escuela de la Diversidad: Algunas Consecuencias de las Necesidades Educativas Especiales para la Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5.
- Emery, H.; Saunders, N.; Dann, R. & Murphy, R. (1989). *Topics in Assessment*. London: Longman.
- Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación Sobre la Enseñanza, La Investigación de la Enseñanza – Métodos Cualitativos y de Observación. In Merlin C. Wittrock, *La Investigación de La Enseñanza* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Escorza, T. E. (2003). Desde los Tests Hasta la Investigación Evaluativa Actual. Un Siglo, el XX, de Intenso Desarrollo de la Evaluación en Educación. *Relieve*, Vol. 9, 1, 11-43.
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2004). *Diversidad, Equidad y Educación Compensatoria: Propósitos Inconclusos y Retos Emergentes*. Madrid: UNED.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: INIC.
- Estrela, E. & Teodoro, A. (2009). La Reconfiguración de las Políticas Curriculares. El Caso Portuguê, In A. Teodoro e A. Montané (Coord.), *Espejo y Reflejo: Políticas Curriculares y Evaluaciones Internacionales*, 83-104, consultado a 23 de abril de 2010 em <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/HOMEPAGE/ESPEJO%20Y%20REFLEJO.PDF>.

European Agency for Development in Special Needs Education (2008). *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos – Implementação do Processo de Avaliação Inclusiva*, consultado a 8 de abril de 2010 em www.european-agency.org.

European Agency for Development in Special Needs Education (2008a). *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos – Avaliação para a aprendizagem e Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, consultado a 8 de abril de 2010 em www.european-agency.org.

European Agency for Development in Special Needs Education (2008b). *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos – Questões-chave para Políticas e Práticas*, consultado a 8 de abril de 2010 em www.european-agency.org.

European Agency for Development in Special Needs Education (2008c). *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos: Questões-chave para Políticas e Práticas*. Dinamarca: European European Agency for Development in Special Needs Education.

Fabregat, C. H. (1978). *El Paradigma Crítico-Humanístico en Ciencias Sociales y la Educación en Valores*, consultado a 24 de agosto de 2010 em http://acosoescolar.es/valores/ConferenciaM/Herrero_F_C-UAM-ConferenciaM.pdf.

Felix, A.; Colôa, J. & Gonçalves, S. (2006). Nós Fazemos Assim... Uma Intervenção Baseada no Trabalho em Equipa. In Casa Pia de Lisboa, *1.º Encontro das Equipas Técnicas da Casa Pia de Lisboa–(re)Construir a Rede*, 32-43. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

Fernandes, D. (1994). Contornos de uma Experiência de Avaliação Desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional (1990-1993). *Boletim SPEF*, 10-11, 7-32.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios*. Lisboa: Texto Editora.

Fernandes, D. (2006). Vinte Anos de Avaliação das Aprendizagens: Uma Síntese Interpretativa de Artigos Publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 289-348.

Fernandes, D. (2006a). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21–50.

Fernandes, D. (2008). Para uma Teoria da Avaliação no Domínio das Aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, Vol. 19, 41, 347-372.

Fernandes, D. (2008a). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

- Fernandes, D. (2009). Avaliação das Aprendizagens em Portugal: Investigação e Teoria da Actividade. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100.
- Fernandes, D.; Neves, A.; Campos, C. & Lalanda, J. (1996). *Das Concepções, Práticas e Organização da Avaliação das Aprendizagens à Formação de Professores, Relatório do Primeiro Ano do Projeto PI/12/94*, Instituto de Inovação Educacional (documento policopiado).
- Fernandes, T. L. G. & Viana, T. V. (2009). Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): Avaliar para o Desenvolvimento Pleno das suas Capacidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, Vol. 20, 43, 305-318.
- Ferreira, A. M. L. R. & Rodrigues, D. (2006). Culturas Inclusivas na Escola: Percepções dos Docentes dos Três Ciclos do Ensino Básico (Estudo de Caso). In David Rodrigues (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. I, pp. 45-76). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva-Faculdade de Motricidade Humana.
- Ferreira, L. S. (2003). Educação, Paradigmas e Tendências: Por uma Prática Educativa Alicerçada na Reflexão. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, consultado a 24 de agosto de 2010 em <http://www.rieoei.org/deloslectores/417Soares.pdf>.
- Ferreira, V. (1953). *A Face Sangrenta*. Lisboa: Contraponto.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie D'Évaluation en Éducation et Formation: Ou L'Enquête Évaluative*. Bruxelles: DeBoeck.
- Fleuri, R. M. (2002). A Questão da Diferença na Educação: Para Além da Diversidade. Resumos da 25.^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pedagogia, Caxambu, Associação Nacional de Pedagogia. *GT 06 Educação Popular*, 1-15.
- Flores, J. (2006). *Multiculturalismo*, consultado a 30 de agosto de 2010 em <http://www.scribd.com/doc/525969/Multiculturalismo-RPC0607>.
- Florian, L. (2010). Inclusão e Necessidades Especiais: O que Significa ser Professor de Educação Especial na Era da Inclusão. *Educação Inclusiva*, Vol. 1, 1, 8-14.
- Ford, J.; Morgan, D. & Whelan (1982). *Special Education and Social Control—Invisible Disaster*. London: Routledge.
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 39, 1, 17-32.

- Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (2008). *Tomada de Posição do FEEI sobre a Utilização da CIF como “Paradigma na Avaliação das NEE”*, consultado a 6 de março de 2008 em <http://www.fmh.utl.pt/feei>.
- Fox, D. J. (1981). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra S. A.
- Frisbie, D. & Waltman, K. (1992). Developing a Personal Grading Plan. *Educational Measurement*, 11 (3), 35-42.
- Galloway, A. (2007). Diversity and Innovation in Assessment Practices in Higher Education Institutions and by Employers and Training Providers. *Research and Information Services Bulletin*, 25, Scottish Qualifications Authority.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: the Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, D. (1997). *Reflexões de Professores de Língua Portuguesa do 2.º Ciclo do Ensino Básico Sobre Avaliação de Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Gimeno S. J. & Pérez G. A. (1983). *La Enseñanza: su Teoría y Práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno, S. J. & Péres G. A. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gipps, C. (1999). Socio-Cultural Aspects of Assessment. *Review of Research in Education*, Vol. 24, 1, 355-392.
- Gipps, C. & Stobart, G. (2003). Alternative Assessment. In Thomas Kellaghan e Daniel L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 549-576). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Glaser, K. (1990). Toward New Models for Assessment. In H. Walber e G. Haertel (Ed.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (pp. 475-483). Oxford: Pergamon Press.
- Goffman, E. (1983). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio de Água.
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.
- Greguol, M.; Gobbi, E. & Carraro, A. (2013). Formação de Professores para a Educação Especial: Uma Discussão Sobre os Modelos Brasileiros e Italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 19, 3, 307-324.

- Grossen, M. (1994). Theoretical and Methodological Consequences of a Change in the Unit of Analysis for the Study of Peer Interactions in a Problem Situation. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 9 (1), 159-173.
- Grupo de Discussão Sobre Avaliação das Aprendizagens - EIEM (2007). *Algumas Questões Críticas Atuais no Domínio da Avaliação Das Aprendizagens*, consultado a 8 de abril de 2010 em http://www.esev.ipv.pt/eiem2007/index_ficheiros/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20aprendizagens.doc.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury: Sage Publications.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Denzin NK e Lincoln YS (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gutiérrez, H. S. (2001). *La Escuela como un Sistema Complejo—Elementos Epistemológicos para Repensar la Escuela*, consultado a 24 de agosto de 2010 em <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files>.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos a Estudios Previos*. Madrid: Cátedra.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hall, L. E. (2005). *Dictionary of Multicultural Psychology—Issues, Terms and Concepts*. London: Sage Publications.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (1994). *From Mainstreaming to Collaborative Consultation*. Austin: Pro-Ed.
- Hammersley, M. (2004). *What can the Literature on Communities or Practice Tell us About Educational Research? Reflections on Some Recent Proposals*, consultado a 12 de agosto de 2010 em www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003635.htm.
- Hampton, D. R. (1992). *Administração Contemporânea*. São Paulo: MakronBooks.
- Harlen, W. (2006). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-117). London: Sage.
- Hattie, J. & Timperly, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, 1, 81-112.

- Helios II (1996). *Guia Europeu de Boas Práticas–Rumo à Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Herrerías, J. L. (1994). Pedagogía Cultural: Paradigma Crítico-Creativo del Saber-Hacer Referido a la Educación. *Teoria de la Educación*, Vol. 6, 37-59.
- Hersey, P. & Blanchhard, K. H. (1986). *Psicologia para Administradores: a Teoria e as Técnicas da Liderança Situacional*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Hespanha, C. (1992). A Avaliação Questão de "Medida"? Questão de Desenvolvimento Pessoal e Social. *Noesis*, 23, 47-50.
- Hoffmann, J. M. L. (2003). *Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Hoz, A. O. (1985). *Investigación Educativa – Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Iglesias, S. G.; García R. E. S. & Hernández, M. S. (2010). *La Atención a la Diversidad, un Reto de la Educación Básica Valles Centrales*, consultado a 30 de agosto de 2011 em <http://www.ieepo.gob.mx/meceoax/diversidad.pdf>.
- Instituto de Inovação Educacional (1992). *Avaliar é Aprender: O Novo Sistema de Avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Instituto de Inovação Educacional (1994). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Isaacs, T.; Zara, C.; Herbert, G.; Coombs, S. J. & Smith, C. (2013). *Key Concepts in Educational Assessment*. London: SAGE.
- Izquierdo, R. M. R. (2004). Atención a la Diversidad Cultural en la Escuela. Propuestas de Intervención Socioeducativa. *Educación y Futuro*, Vol. 10, 37-47.
- Jakobsson, L. (2003). *Do Schools Need Diagnosis? A Study of School Situations of Pupils With a Syndrome-Diagnosis*, consultado a 23 de agosto de 2011 em <https://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003412>.
- Jesuino, J. C. (1987). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1994). *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1985). Student-Student Interaction: Ignored but Powerful. *Journal of Teacher Education*, Vol 36, 4, 22-26.

- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*. New York: McGraw-Hill.
- Kauffman, J.M. (1993). How we Might Achieve the Radical Reform of special Education. *Exceptional Children*, Vol. 60 (1), 6-16.
- Kavafis, K. (1994). *Poemas*. Barcelona: Seix Barral
- Kavafis K. (1994a). *Poemas e Prosas*. Lisboa: Relógio de Água.
- Krueger, R. A. (1994). *Observation - How to Use Observation in Evaluation*, consultado a 19 de maio de 2010 em http://www.tc.umn.edu/~rkrueger/evaluation_observation.html.
- Lago, Z. (2007). Avaliação das Aprendizagens: Metodologias e Práticas que Possibilitam Avanços. In M. M. Melo (Org.), *Avaliação na Educação* (pp. 257-264). Pinhais: Editorial Melo.
- Layton, C. A. & Loock, R. H. (2008). *Assessing Students with Special Needs to Produce Quality Outcomes*. Ohio: Pearson–Merril Prentice Hall.
- Leite, C. (1999). A Flexibilização Curricular na Construção de uma Escola mais Democrática e mais Inclusiva. *Território Educativo*, 7, dezembro.
- Leite, C. (2002). Avaliação e Projetos Curriculares de Escola e/ou de Turma. In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens das Concepções às Práticas* (pp. 43-51). Lisboa: Departamento da Educação Básica-Ministério da Educação.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Novos Contextos, Novas Práticas*. Lisboa: Edições Asa.
- Lemos, V.; Neves, A.; Campos, C.; Conceição, J. & Alaiz, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa– Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewy, A. (1979). *Avaliação de Currículo*. São Paulo: EDUSP.
- Lima-Rodrigues, L.; Ferreira, A. M.; Trindade, A. R.; Rodrigues, D.; Colôa, J.; Nogueira, J. H. & Magalhães, M. B. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Lourdes, A. M. F. (2013). *Professor ou Líder? A Liderança no Desempenho Organizacional - Um estudo de caso Angolano*, consultado a 23 de agosto de 2013 em

http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/3371/1/Ana%20Lourdes%20Trab-final_p.%20entrega.pdf.

Ludke, M. & Marli, E. D. A. (1987). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Epu.

Lukas, J. F. & Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa*: Madrid: Alianza Editorial.

Machado, H. V. (2003). A Identidade e o Contexto Organizacional: Perspetivas de Análise. *RAC Edição Especial*, 51-73.

Madeira, R. (2006). A Educação que se Constrói como Especialmente Inclusiva. In David Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva: Estamos a fazer Progressos?* (pp. 47–63). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva-Faculdade de Motricidade Humana.

Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Magalhães, A. M. & Stoer, S. (2002). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. São Paulo: Cortez Editora-Instituto Paulo Freire.

Magendzo, A. (2001). *El Derecho a la Educación: Una Reflexión desde el Paradigma Crítico y la Educación en Derechos Humanos*, consultado a 24 de agosto de 2010 em <http://mt.educarchile.cl/MT/amagendzo/>.

Marcelo, G. (1995). *La Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.

Marques, R. M. P. (2003). *Políticas de Gestão da Diversidade Étnico Cultural. Da Assimilação ao Multiculturalismo*, consultado a 30 de agosto de 2010 em <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/rm/multiculturalismo.pdf>.

Maximiano, A. C. A. (2000). *Introdução à Administração*. São Paulo: Atlas.

McLaughlin, M. W. & Phillips, D. C. (1991). *Evaluation and Education at Quarter Century*. Chicago: Kenneth J. Rehage.

Meijer, C. J. W. (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Mesegue, M. R. C. & Sáez, A. t. (2012). *Medidas de Atención a la Diversidade en Educacion Secundaria*, consultado a 30 de agosto em <http://orientamur.murciadiversidad.org/gestion/documentos/1unidad32.pdf>.

Ministério da Educação (2001). *Relatório do Observatório dos Apoios Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Moreno, M. C. R. & Pineros, M. C. (2008). El Paradigma Crítico de la Escuela de Frankfurt y su Legado desde la Comunicación a la Educación. *Revista Cacumen*, Vol 3/4, 1-14, consultado a 26 de agosto em <http://www.edupmedia.org/org/index/>.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2007). Contributo para a Definição de uma Política Educativa (de Facto Inclusiva). In David Rodrigues e Maria Bibiana Magalhães (Org.), *Aprender Juntos para Aprender Melhor* (pp. 37-51). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva e Faculdade de Motricidade Humana.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mucchielli, R. (1984). *La Méthode des Cas*. Paris: Entreprise Moderne D'Edition.
- Murphy, R. & Torrence, H. (1988). *The Change Face of Educational Assessment*. Philadelphia: Open University Press.
- Nevo, D. (1986). Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature, In Ernest R. House (Ed.), *New Directions in Educational Evaluation* (pp. 223-244). Boston: Kluwer.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Noizet, G. & Caverni, J. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Nóvoa, A. (1991). A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. *Inovação*, Vol. 4, 1, 63-76.
- Nunziati, D. (1990). Para Construir um Dispositivo de Avaliação Formadora. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- OCDE (2003). *Education Policy Analysis 2003: Diversity, Inclusion and Equity—Lessons From Special Education*. Paris: OCDE
- OCDE (2013). *Education Today—The OCDE Perspective*. Paris: OCDE Publishing.
- Oppenheim, A. N. (1979). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London: Heineman Educational Books Ltd.
- Ortega, G. J. (1967). *Meditações do Quixote*. São Paulo: Iberoamericana.
- Ortiz, A. R. (1999). *Los Problemas en la Evaluación del Aprendizaje Matemático en la Educación Obligatoria: Perspectiva de Profesores y Alumnos*, consultado a 13 de maio de 2010 em <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1023106-140538/>.

- Pacheco, D. A. J.; Rocha, E. & Dornelles, P. G. (2013). *Investigando o Pensamento Enxuto e o Desenvolvimento Humano à luz da Cultura de Aprendizagem Colaborativa Virtual*, consultado a 1 de setembro de 2013 em <http://www.revistaespacios.com/a13v34n06/13340613.html#referencialteor>.
- Pacheco, J. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação: Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pérez, M. G. (2001). La Evaluación del Aprendizaje Tendencias y Reflexión Crítica. *Revista Cubana Educación Acción Medea Superior*, 15(1), 85, consultado a 24 de agosto em http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.pdf.
- Pérez, V. M. O. (2006). Consideraciones Pedagógicas sobre la Comunidad Educativa: el Paradigma de la “Escuela Educadora”. *Revista Computense de Educación*, Vol. 17, 1, 51-64.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens-Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie Différenciée—Des Intentions à L’Action*. France: Esf Editeur.
- Perrenoud, P. (2008a). *A Pedagogia na Escola das diferenças: Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso*. São Paulo: Artmed.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2009). *Assessment in Special Education: A Practical Approach*. New Jersey: Pearson.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Plaisance, E. (2006). Le Concept d’Inclusion. In UNESCO, *De l’Intégration à l’Inclusion : un Défi Pour Tous* (pp. 14 – 17). Paris: UNESCO.
- Popham, W. J. (1983). *Evaluación Basada en Criterios*. Madrid: Magistério Español S. A.

- Porter, G. & Ainscow, M. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão. In Mel Ainscow, Gordon Porter e Margaret Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pourtois, J. P. & Desmet (1988). *Épistémologie et Instrumentation en Sciences Humaines*. Liege: Pierre Mardaga Editeur.
- Pozo, J. I. (1998). *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Proppe, O. (1990). La Investigación de la Evaluación como una Forma de Potenciar el Desarrollo en las Escuelas y el Profesionalismo de los Profesores. *Revista de Educación*, 293, 325-344.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grádiva.
- Rawls, J. (2002). *Justiça e Democracia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1991). *A Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Rice, L. (2013). *Common Sense Assessment in the Classroom*. Huntington Beach: Shell Education.
- Rodrigo, M. D. A. & Martin, M. P. S. (2012). A avaliação das Necessidades Educativas do Aluno. *Educação Inclusiva*, Vol. 3, 1, 14-21.
- Rodrigues, D. (1995). *O Conceito de Necessidades Educativas Especiais e as Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (1999). A Avaliação Curricular. In Albano Estrela e António Nóvoa (Org.), *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas* (pp. 15-76). Lisboa: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva as Boas Notícias e as Más Notícias. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre Inclusão—Da Educação à Sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Notas Sobre a Investigação em Educação Inclusiva. In David Rodrigues (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 1, pp. 11-16). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva-Faculdade de Motricidade Humana.

- Rodrigues, D. (2007). A “Sopa de Pedra” e a Educação Inclusiva. In David Rodrigues e Maria Bibiana Magalhães (Org.), *Aprender Juntos para Aprender Melhor* (pp. 9-15). Lisboa: Fórum de Educação Inclusiva-Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2007a). Desenvolver a Educação Inclusiva: Dimensões do Desenvolvimento Profissional. In David Rodrigues (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 2, pp. 11-22). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições.
- Roeher Institute Toronto (2004). *Inclusive Policy and Practice in Education: Best Practices for Students with Disabilities*. Ontário: Roeher Institute.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus: Merrill.
- Rogers, A. (2014). The Classroom and the Everyday: The Importance of Informal Learning for Formal Learning. *Investigar em Educação*, 2^a Série, Número 1.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In David Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre Inclusão: Da Educação à Sociedade* (pp. 151-16). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências—As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosado, A. & Silva, C. (2006). *Conceitos Básicos Sobre Avaliação das Aprendizagens*, consultado a 4 de setembro de 2010 em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>.
- Rubio, C. G. (1998). *Paradigmas de investigación en Educación Especial en Grau: Educación Especial: de la Integración escolar a la Escuela Inclusiva*, consultado a 29 de agosto de 2011 em <http://158.109.99.28/dioe/PARADIGMAS%20ENCICLOPEDIA.pdf>.
- Rudduck, J. (1988). The Ownership of Change as a Basis for Teacher’s Professional Learning. In J. Calderhead (ed.), *Teacher’s Professional Learning* (pp. 86-110). London: Falmer Press.
- Ryan, K. E. & Cousins, J. B. (2009). *The Sage International Handbook of Educational Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.

- Sabogal, L. M. D. B. (2005). Reflexión Sobre el Currículo Universitario desde la Teoría Discursiva de la Educación. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación*, Vol.1, 3, consultado a 26 de agosto de 2010 em <http://revista.iered.org>.
- Sacks, A. (2009). *Special Education—a Reference Book for Policy and Curriculum Development*. Millerton Road: Grey House Publishing, Inc.
- Salvia, J. & Ysseldyke, J. (1991). *Avaliação em Educação e Correctiva*. São Paulo: Manole.
- Santos, B. S. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, L. (2002). Auto Avaliação Regulada: Porquê? O quê? e Como?, In Ministério da Educação, *Avaliação das Aprendizagens Das Concepções às Práticas* (pp. 71-84). Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, L. (2003). A investigação em Portugal na Área da Avaliação Pedagógica em Matemática. *Atas do XIV SIEM - Seminário de Investigação em Educação Matemática*, 9-27. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Santos, L. (2005). A Avaliação das Aprendizagens em Matemática: Um Olhar Sobre o seu Percurso. In L. Santos, A. P. Canavarro e J. Brocardo (Orgs.), *Educação e Matemática: Caminhos e Encruzilhadas. Atas do Encontro Internacional em Homenagem a Paulo Abrantes* (pp. 169-187). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Santos, L. (2007). *Dilemas e Desafios da Avaliação Reguladora*, consultado a 29 de maio de 2010 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf>.
- Santos, L. (2008). Avaliação das Aprendizagens: Funções, Formas e Conteúdos. In A. P. Canavarro (Org.), *20 anos em Educação e Matemática* (pp. 60-7). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: Um Desafio a Enfrentar. *Noesis*, 79 Outubro/Dezembro, 52-57.
- Santos, L.; Pinto, J.; Rio, F.; Pinto, F. L.; Varandas, J. M.; Moreirinha, O.; Dias, P.; Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender—Relatos de Experiências de Sala de Aula do Pré-Escolar ao Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. C. A. S. C. & Rodrigues, D. (2006). A Organização das Escolas para a Diversidade. In David Rodrigues (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. I, pp. 139–180). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva-Faculdade de Motricidade Humana.

- Saorin, J. M. (2009). Serão Realmente Especiais as Necessidades Educativas dos Alunos e Alunas? A Intencionalidade do Discurso. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 155-170.
- Schalock, R. L.; Verdugo, M. A.; Bonham, G. S.; Fantova, F. & Van Loon, J. (2008). Enhancing Personal Outcomes: Organizational Strategies, Guidelines, and Examples. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, Vol. 5 (4), 276-285.
- Schwandt, T. A. (2009). Globalizing Influences on the Western Evaluation Imaginary. In K. E. Ryan; J. B. Cousins, *The Sage International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 19–36). Thousand Oaks: Sage.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R. Gagné e M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a Discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20 (1), 147-166.
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a Avaliação–Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Colibri.
- Serrano, J. (2007). A Sala de Aula: Porta para a Realidade ou para a Utopia da Educação Inclusiva?. In David Rodrigues e Maria Bibiana Magalhães (Org.), *Aprender Juntos para Aprender Melhor* (pp. 53-75). Lisboa: Fórum de Educação Inclusiva-Faculdade de Motricidade Humana.
- Serres, M. (1993). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (1986). Uma Visão Global Sobre as Ciências Sociais. In Augusto Santos Silva e Madureira Pinto (Org), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 9-27). Porto: Afrontamento.
- Silva, S. & Lima, J (2011). Liderança da Escola e Aprendizagem dos Alunos: Um Estudo de Caso Numa Escola Secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 45 (1), 111-142.
- Simon, H. (1992). Avaliação e Reforma de Escolas. In Albano Estrela e António Nóvoa (org), *Avaliações em Educação* (pp.139-153). Lisboa: Educa.
- Smith, P. (2006). Vers L'Education pour Tous. *Inclusion–Policy Briefs*, 1, UNESCO.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, L. (1997). Princípios para o Atendimento de Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Integração/Inclusão. *Integrar*, 14, 34-39.

- Spinelli, C. G. (2002). *Classroom Assessment for Students with Special Needs in Inclusive Settings*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Stake, R. (1994). Case Studies. In Norman K. Denzin e Yvonna Lincoln (Edt.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236–247). London: Sage.
- Stoer, S. R. (2000). Da diversidade dos Discursos ao Discurso da Diversidade. In Adalberto Dias de Carvalho, Eugénia Vilela, Isabel Baptista, Maria João Couto, Paula Cristina Pereira e Zélia Almeida (Orgs.), *Diversidade e Identidade: Atas da 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação* (pp. 159-164). Porto. FLUP.
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós-A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stufflebeam, D. (1980). *L'Evaluation en Education et la Prise de Décision*. Ottawa: Editions NHP.
- Stufflebeam, D. L. (1994). Introduction: Recommendations for Improving Evaluations in U. S. Public Schools. *Studies in Educational Evaluation*, 20 (1), 3-21.
- Stufflebeam, D. L.; Madaus, G. F. & Kallaghan, T. (2000). *Evaluation Models.Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models & Applications*. United States of America: Jossey-Bass.
- Taylor-Powell, E. & Steele, S. (1996). Collecting Evaluation Data: Direct Observation. *G3658-5 Program Development of Evaluation, University of Winsconsin-Extension*, 1-8, consultado a 13 de Agosto de 2012 em <http://learningstore.uwex.edu/assets/pdfs/g3658-5.pdf>.
- Technical Assistance and Training System (2007). *Differentiation of Terms: Screening, Evaluation, & Assessment*, consultado a 8 julho de 2011, em <http://tats.ucf.edu/docs/eUpdates/Evaluation-1.pdf>.
- The Wallace Foundation (2013). *The School Principal as Leader: Guiding Schools to Better Teaching and Learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. England: McGraw-Hill.

- Torres, L. L. (2013). Liderança Singular na Escola Plural: as Culturas da Escola Perante o Processo de Avaliação Externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.
- Trindade, M. N. (2001). Conceção de Avaliação. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, 7 (14), 16-21.
- Trotter, E. (2006). Student Perceptions of Continuous Summative Assessment, Evaluation. *Higher Education*, 31 (5), 505-521.
- Tyler, R. W. (1969). *Educational Evaluation: New Roles, New Means*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion Through Inclusive Approaches: Education, Conceptual Paper-A Challenge & A Vision*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Changing Teaching Practices-Using Curriculum Differentiation to Respond to Students Diversity*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Changer les Méthodes d'Enseignement-La Différenciation des Programmes Comme Solution à la Diversité des Elèves*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005a). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2013). *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion (details)*, consultado a 22 de agosto de 2013 em <http://www.inclusive-education-in-action.org/051EN>.
- Üstun, T. B. (2002). The International Classification of Functioning, Disability and Health—A Common Framework for Describing Health States. In Murray, C.; Solomon J.; Mathers C. e Lopez A. (eds), *Summary Measures of Population Health—Concepts, Ethics, Measurement and Applications* (pp. 344–348). Genève: WHO.
- Valadares, J. & Graça, M: (1998). *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Edições Plátano.
- Vallejo, P. (1979). *Manual de Avaliação Escolar*. Coimbra: Almedina
- Valles, M. N. S. (2009). Evaluación Cualitativa de los Aprendizajes en la Atención a la Diversidad. *REDHECS*, 7, ano 4, 10-23.
- Viallet, F. & Maisonneuve, P. (1990). *80 Fiches d'Evaluation pour la Formation et l'Enseignement*. Paris: Les Editions d'Organization.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação—O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- Vygotsky, L. S. (1988). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In Lúria, A. R. e Leontiev, A. N., *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 103-117). São Paulo: Ícone.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wang, M. (1997). Atendendo Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Equidade e Acesso. In Mel Ainscow, Gordon Porter, Margaret Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 49-67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Wang, M. (1998). *Atención a la Diversidad del Alumnado*. Madrid: Narcea.
- Weiss, M. L. L. (1997). *Psicopedagogia Clínica: Uma Visão Diagnóstica dos Problemas de Aprendizagem Escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Wenger, E. (1998). *Community of Practices—Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2005). *La Mente en Acción*. Buenos Aires: Aique.
- Zabalza, M. A. (1999). Diversidade e Curriculum Escolar: Que Condições Institucionais para dar Resposta à Diversidade na Escola. In Ministério da Educação, *Diversidade, Currículo* (pp. 93-120). Lisboa: Ministério da Educação.
- Zittoun, T.; Mirza, N. M. & Perret-Clermont, A. N. (2007). Quando a Cultura é Considerada nas Pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento. *Educar*, 30, 65-76. Curitiba. Editora UFPR.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio
- Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho
- Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de outubro
- Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
- Despacho n.º 24-A/2012 de 6 de outubro
- Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro
- Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho
- Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho de 2001

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro de 2005

Despacho Normativo n.º 6/2010 de 19 de fevereiro

Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de junho

Lei n.º 115/97 de 19 de setembro

Lei n.º 21/2008 de 12 de maio

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto

Outros Documentos

AE (2009). Regulamento Interno (documento policopiado). Lisboa: AE

AE (2010). Guia de Avaliação dos Alunos 1.º Ciclo (documento policopiado). Lisboa: AE

AE (2010). Orientações Normativas para Avaliação dos Alunos (documento policopiado). Lisboa: AE

ER (2010). Plano de Atividades (documento policopiado). Lisboa: ER

ER (2011) Programa Educativo Individual D (documento policopiado). Lisboa: ER

ER (2011) Programa Educativo Individual J (documento policopiado). Lisboa: ER

ER (2011) Programa Educativo Individual L (documento policopiado). Lisboa: ER

ER (2011) Programa Educativo Individual R (documento policopiado). Lisboa: ER

ER (2011). Programa Curricular de Turma A (documento policopiado). Lisboa: ER

ER (2011). Programa Curricular de Turma B (documento policopiado). Lisboa: ER

Inspeção Geral de Educação (2010). Avaliação Externa de Escolas: Avaliação de Escola AE. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexos

Anexo 1

Grelhas de Relação entre Questões de Estudo, Domínios de Análise, Fontes de Dados e Subcategorias

Questão de estudo	Domínios de análise	Fonte/tipo de dados	Subcategorias
Quais as atuais políticas definidas pelos órgãos de gestão e pedagógicos para os alunos com NEE relativamente ao processo de avaliação para as aprendizagens?	Aspetos de Inovação e Mudança	Regulamento Interno;	Aspetos legislativos gerais
		Orientações Normativas para a Avaliação dos Alunos;	Aspetos legislativos específicos da Educação Especial
		Guia de Avaliação dos Alunos 1.º Ciclo;	Aspetos específicos de inovação
		Plano de Atividades;	Relação entre processo de avaliação e processo de inclusão
		Relatório de Escola da Avaliação Externa das Escolas;	Foco nos alunos com NEE
	Liderança/processo de comunicação na elaboração e partilha de orientações	Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas;	Foco na heterogeneidade
		Entrevista à Coordenadora do 1.º Ciclo do ensino básico;	Comunicação em rede/interligado
		Entrevistas: à Coordenadora de Estabelecimento, ao Coordenador do grupo de educação Especial, às duas	Comunicação em estrela
	Contemplados aspetos de formação		Comunicação em y
			Formação inicial
			Formação contínua
		docentes do ensino Regular, à docente da Educação Especial, à	

		Psicóloga, à Terapeuta Ocupacional e à Terapeuta Fala.	
Questão de estudo	Domínios de análise	Fonte/tipo de dados	Subcategorias
Quais as concepções acerca do processo de avaliação para as aprendizagens de alunos com NEE?	Significado do conceito de avaliação	Regulamento Interno; Orientações Normativas para a Avaliação dos Alunos; Guia de Avaliação dos Alunos 1.º Ciclo; Plano de Atividades; Planos Curriculares de Turma; Programas Educativos Individuais; Entrevistas: ao Diretor do Agrupamento de Escolas; à Coordenadora do 1.º Ciclo do ensino básico, à Coordenadora de Estabelecimento, ao Coordenador da equipa interdisciplinar, às duas docentes do ensino Regular, à docente da Educação Especial, à Psicóloga, à Terapeuta Ocupacional e à Terapeuta da Fala.	Como medida
			Como relação congruente entre objetivos e desempenho dos alunos
			Como julgamento de especialistas
			Como interação complexa, eminentemente relacional e com significados multidimensionais
Questões de estudo	Domínios de análise	Fonte/tipo de dados	Subcategorias
Como é que os agentes educativos se organizam	Objeto da Avaliação Pedagógica.	Regulamento Interno; Orientações Normativas para a Avaliação dos	Aspetos/domínios considerados como Objeto privilegiado de avaliação

para desenvolverem o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE?	Momentos de Avaliação Pedagógica.	Alunos;	No início do processo/diagnóstica
		Guia de Avaliação dos Alunos 1.º Ciclo;	Durante todo o processo/contínua
	Redes/formas de intervenção.	Plano de Atividades;	Final de cada período/sumativa
		Programas Educativos Individuais;	Perspetiva de trabalho em equipa
	Responsabilidades no Processo de Avaliação Pedagógica.	Entrevistas: às duas docentes do ensino Regular, à docente da Educação Especial, à Psicóloga, à Terapeuta Ocupacional e à Terapeuta da Fala.	Corresponsabilidade no processo
			Corresponsabilidade na junção de informação
			Responsabilidade individual
Questões de estudo	Domínios de análise	Fonte/tipo de dados	Subcategorias
Como é que os agentes educativos desenvolvem o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE?	Estratégias de Avaliação Pedagógica.	Programas Educativos Individuais;	Estratégias diferenciadas e multidimensionais
		Entrevistas: às duas docentes do ensino Regular, à docente da Educação Especial, à Psicóloga, à Terapeuta Ocupacional e à Terapeuta da Fala.	Estratégias standard e normativas/com base em protocolos
	Instrumentos de Avaliação Pedagógica.		Instrumentos diferenciados com base nas características dos alunos
		Observação de aulas.	Instrumentos diferenciados com base na congruência entre objetivos e desempenho dos alunos
	Utilização/Usos dos Resultados da Avaliação Pedagógica.		Instrumentos eminentemente classificativos/standard e normativos
			Diferenciação de tipos de avaliação

			Regulação com base nas exigências normativas do sistema
			Regulação com base nas características do aluno
			Regulação da ação do aluno/formadora
			Regulação e alocação de serviços específicos
			Regulação curricular/elaboração de um currículo específico
			Regulação organizacional/institucional
Questão de estudo	Domínios de análise	Fonte/tipo de dados	Subcategorias
Que relações existem entre as concepções evidenciadas, as políticas preconizadas e as práticas de avaliação para as aprendizagens, desenvolvidas com os alunos com NEE?	Funções da avaliação.	Regulamento Interno; Orientações Normativas para a Avaliação dos Alunos; Guia de Avaliação dos Alunos 1.º Ciclo; Plano de Atividades; Entrevistas: às duas docentes do ensino Regular, à docente da Educação Especial, à Psicóloga, à Terapeuta Ocupacional e à Terapeuta da Fala; Observação de aulas.	De verificação e controle das aprendizagens
			De orientação para o professor/diagnóstica
			De orientação para o professor/formativa

Anexo 2

Guião para Análise Documental

Categorias	Indicadores
Diretrizes orientadoras	As diretrizes orientadoras remetem para diplomas legislativos gerais? As diretrizes orientadoras referenciam diplomas legislativos relativos à educação Especial? Existem, nas diretrizes orientadoras, referências a mudanças na implementação das políticas e das práticas relativas à avaliação pedagógica? Estes aspetos são justificados? Relaciona-se o processo de avaliação pedagógica com o processo de inclusão? O foco são os alunos com NEE ou a heterogeneidade dos alunos? Salientam-se aspetos considerados fulcrais na avaliação dos alunos com NEE? É equacionada a formação sobre métodos e instrumentos de avaliação e sobre inclusão no geral?
Estratégias e instrumentos de avaliação para as aprendizagens	Referem-se estratégias diferenciadas de avaliação como resposta à heterogeneidade? Refere-se a utilização de instrumentos para grupos heterogéneos?
Momentos da avaliação para as aprendizagens	A avaliação para as aprendizagens é periódica? São explicitados os períodos? Estes períodos estão relacionados com os objetivos da avaliação para as aprendizagens? A avaliação para as aprendizagens é contínua?
Tipos de avaliação para as aprendizagens	Diferenciam-se tipos de avaliação? Abordam-se tipos de avaliação diagnóstica? E de avaliação sumativa? E de avaliação formativa? Como são descritos? Os tipos de avaliação complementam-se e dão informação uns aos outros? Existem abordagens das políticas de avaliação pedagógica que fornecem várias modalidades de recolha de provas baseadas na evidência da aprendizagem e refletem as formas como os alunos aprendem?
Responsabilidades no processo de avaliação para as aprendizagens	Explicitam-se os vários níveis e responsabilidades relativamente ao processo de avaliação? Existe flexibilidade relativamente à autonomia dos diversos agentes na tomada de decisão a avaliação pedagógica? Os órgãos de gestão assumem liderança e visão estratégica implicando-se direta e/ou indiretamente no processo de avaliação pedagógica? A cultura organizacional apoia o envolvimento dos pais e alunos?

Tipo de intervenção no desenvolvimento da avaliação pedagógica	<p>Perspetiva-se apoio ao trabalho em equipa? Quais os intervenientes?</p> <p>São privilegiados momentos de reflexão e discussão entre os diversos agentes sobre o processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE?</p> <p>É disponibilizado tempo efetivo para que os diversos agentes possam refletir sobre a avaliação pedagógica?</p>
Utilização/Usos dos resultados da avaliação pedagógica	<p>Regulação das aprendizagens dos alunos: a informação é utilizada para a tomada de decisões no que respeita às barreiras, facilitadores e progressos dos alunos? Para identificar as necessidades dos alunos? Os resultados são utilizados como <i>feedback</i> para a regulação das aprendizagens? Para a regulação da ação do ensino?</p> <p>Controlo das aprendizagens: Os resultados servem para controlar o conhecimento dos alunos?</p> <p>Regulação de alocação de serviços: a informação é utilizada para diagnosticar e/ou classificar a problemática do aluno com fins de elegibilidade para serviços específicos?</p> <p>Regulação curricular: a informação é utilizada para a elaboração e desenvolvimento de um currículo específico para o aluno?</p> <p>Regulação organizacional/institucional: utilizam-se os resultados comparando-os para aferir a eficácia e para monitorização da organização?</p>

Anexo 3

Arquitetura do Guião da Entrevista

Preliminares	Pretende-se envolver o entrevistado de modo a que interiorize que o seu ponto de vista é importante. É uma fase de motivação, de recordação dos objetivos do estudo e do quadro institucional em que o mesmo se desenvolve.	Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Este bloco foi operacionalizado individualmente e teve em conta as funções que desempenham os diversos participantes no agrupamento de escolas e o nível de relação que por força das mesmas têm no que respeita à avaliação de alunos com NEE. Com ele propusemo-nos envolver os colaboradores na investigação de modo a que pudessem perceber melhor os nossos propósitos e considerassem as suas respostas como úteis à persecução da pesquisa.
Início	Funciona como introdução, referindo-se a questões sobre a situação do entrevistado e permitindo-nos compreender melhor as questões seguintes, ao mesmo tempo que tem como função “preparar” o entrevistado para as mesmas. Esta fase possibilita, também, ao entrevistado, uma primeira organização do pensamento face ao objeto em estudo.	Recolha de dados pessoais	Tentaremos registar situações consideradas importantes no percurso profissional do entrevistado, relacionando-o com a tarefa de avaliação de alunos com NEE.
		Significados inferidos ao objeto de estudo	Tentaremos perceber qual a importância dada a tarefa de avaliação dos alunos com NEE assim como do significado que os diferentes entrevistados dão ao conceito de avaliação.

Corpo	É constituído pelas questões diretamente relacionadas com o objeto de estudo e que no fundo o permitem concretizar enquanto tal.	Elementos de política do agrupamento de escolas	Tentaremos recolher elementos relativos aos aspetos normativos da avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE nomeadamente no que respeita a questões de inovação, liderança e partilha de informação e formação. Também averiguaremos da importância dada pelos entrevistados à relação entre o processo de avaliação e o processo de inclusão.
		Elementos relacionados com a organização do processo	Tentaremos compreender quais os momentos privilegiados para a avaliação, qual o objeto dessa avaliação bem como a mesma se organiza e as responsabilidades intuitas no desenvolvimento do processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE.
		Elementos relacionados com o desenvolvimento do processo	Propomo-nos recolher informações sobre a forma como é desenvolvido o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE, nomeadamente no que se refere às estratégias, instrumentos utilizados e utilização dos resultados da própria avaliação.
		Elementos referentes à relação entre aspetos de política, cultura e prática	Procuraremos entender quais as funções da avaliação bem como de que modo o processo de avaliação para as aprendizagens se harmoniza com os processos de ensino e de aprendizagem, como são utilizados os dados, que <i>feedback</i> dão tanto para os alunos como para os profissionais implicados, etc.

Fim	Permite-nos confirmar o grau de liberdade das respostas do entrevistado, uma vez que este pode completar a entrevista com questões que considere pertinentes, possibilitando-nos, ao mesmo tempo, recolher informações sobre o modo como decorreu a entrevista, o que pressupõe, de algum modo, determinar a sua validade.	Informações de carácter complementar	Um bloco aberto onde procurámos que o entrevistado expressasse situações com o objetivo de reforçar ou complementar a informação prestada anteriormente.
------------	--	---	--

Anexo 4

Guião de Entrevista

Notas introdutórias:

1. O modelo seguido para a entrevista será o denominado semiestruturada. Este guião é um catálogo de temas articulados entre si não assumindo uma forma sequencial rígida.
2. As perguntas assinaladas a azul não serão colocadas aos entrevistados com funções de gestão (diretor e coordenador de escola);
3. Respeitando a flexibilidade zelaremos para que o conjunto dos blocos seja coberto;
4. À medida que a entrevista se processa adaptaremos as questões ao entrevistado e às informações obtidas, podendo voltar a colocar-se uma questão já abordada;
5. Será anotado o que nos pareça significativo no que respeita ao discurso do entrevistado (interjeições, interrupções, reações de humor e outro tipo de comunicação não verbal).

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Bloco A			
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista relacionando-a com a presente investigação;	Informar, em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação que está a ser desenvolvido – sobre a importância de percebermos aspetos relacionados com a avaliação pedagógica dos alunos com NEE.	Este bloco será desenvolvido independentemente dos seguintes num primeiro contato com o entrevistado.
Motivação do Entrevistado	Motivar o entrevistado;	Explicitar em linhas gerais as finalidades e objetivos da entrevista. Motivar o entrevistado, no sentido de obter a sua disponibilidade para participar na investigação, pois sem o seu contributo a mesma não será possível.	Responderemos de modo claro e preciso a todas as questões do entrevistado tendo sempre presente os objetivos específicos do bloco
	Assegurar a confidencialidade.	Assegurar a confidencialidade das informações que forem	

		prestadas. Agradecer a colaboração e a ajuda prestadas e a prestar.	
Bloco B Recolha de dados pessoais/de caracterização	Recolher elementos que nos permitam caracterizar o entrevistado no que diz respeito à sua área disciplinar, à sua experiência com alunos com NEE e ao percurso de formação relacionando-o com os aspetos de avaliação pedagógica e da inclusão	Quais as suas funções no agrupamento de escolas? Qual a sua ligação ao agrupamento de escolas? Alguma vez teve formação específica sobre a avaliação pedagógica? Se sim quando? Que tipo de contributos teve ou poderia ter nas suas práticas de avaliação a formação em avaliação? Qual é a sua experiência com alunos com NEE? Anos de experiência? Formação? Alguma vez teve formação específica sobre inclusão? Se sim quando?	Os tópicos expressos neste bloco constituem ponto de partida para a elaboração das perguntas, as quais terão em conta características específicas da entrevista e do entrevistado.
Bloco C Conceito de avaliação pedagógica	Percecionar aspetos relacionados com a compreensão do conceito de avaliação pedagógica Compreender o modelo de avaliação a que o entrevistado se vincula.	O que é para si avaliar? /Como define o processo de avaliação pedagógica? Se tivesse que definir o modelo de avaliação com que mais se identifica como o descreveria? Considera importante avaliar os alunos com NEE? Se sim quais são para si as principais funções desse processo de avaliação? Em sua opinião existem diferenças entre avaliar os alunos com NEE e avaliar os restantes alunos? Porquê/quais? Quanto a si o que é mais importante avaliar nos alunos com NEE? Que tipo de avaliação mais valoriza?	
Bloco D	Percecionar como foram definidas as	O agrupamento tem diversos documentos que fornecem	

Aspetos de liderança e normatividade	orientações relativamente ao processo de avaliação pedagógica e como são vistas essas orientações.	orientações sobre o processo de avaliação pedagógica; tem conhecimento dos mesmos? Como tomou conhecimento? Houve reflexão sobre esses documentos? Se sim qual foi o seu papel nessa reflexão? As suas ideias foram tidas em conta? Que ideias destacaria desses documentos, sobretudo no que se refere à avaliação dos alunos com NEE? Há algum aspeto específico com que se identifica particularmente? Algum com que discorda particularmente? Em seu entender de quem é a responsabilidade pelo processo de avaliação dos alunos com NEE?	
Bloco E Momentos e fins da avaliação	Compreender em que momentos são avaliados os alunos com NEE, Percecionar quais os objetivos do processo de avaliação, de que forma e para que fins é utilizada a informação recolhida.	Quais os momentos do ano letivo em que, normalmente são avaliados os alunos com NEE? Esses momentos são os mesmos que os dos restantes alunos? Quais os aspetos que considera mais importantes em cada um desses momentos de avaliação? Como e para que é utilizada a informação recolhida no processo de avaliação dos alunos? Em sua opinião qual a relação entre a avaliação e a aprendizagem? E entre a avaliação e o ensino?	
Bloco F Aspetos de colaboração	Compreender aspetos relacionados com a colaboração no	Normalmente como toma as opções relativamente à avaliação dos alunos com NEE? Sozinho?	

	desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE.	Conjuntamente, com que profissionais? Em que contextos de relação? Como definiria o seu papel e funções no processo de avaliação dos alunos com NEE?	
Bloco G Instrumentos e estratégias	Percecionar o tipo de estratégias e instrumentos são mais utilizados no desenvolvimento do processo de avaliação pedagógica dos alunos com NEE. Compreender se existem diferenças nas estratégias e nos instrumentos utilizados para avaliar os alunos com NEE e os restantes alunos.	Normalmente que tipo de estratégias mais utiliza para avaliar os alunos com NEE? Existem diferenças entre essas estratégias e as que utiliza para os restantes alunos? Normalmente a que tipo de instrumentos mais recorre para avaliar os alunos com NEE? Esses instrumentos são iguais para todos os alunos? Se sim porquê e se não que tipo de diferenças existem? Pode descrever uma prática de avaliação que já tenha desenvolvido com algum aluno com NEE?	
Bloco H Informação complementar	Recolher informação de carácter complementar.	Em sua opinião qual o maior desafio no que se refere à avaliação dos alunos com NEE? Acha que o processo de avaliação é importante para a inclusão dos alunos? Porquê? Quer referir/acrescentar mais alguma coisa relativamente à avaliação de alunos com NEE?	

Anexo 5

Grelha de Organização da Informação Documental

Categoria	Indicadores	Unidades de Sentido
Estratégias e Instrumentos de avaliação pedagógica	Referem-se estratégias diferenciadas de avaliação como resposta à heterogeneidade?	Regulamento Interno (RI)
	Refere-se a utilização de instrumentos para grupos heterogéneos?	Orientações Normativas para a Avaliação dos Alunos (ONAA)
		Guia de Avaliação do 1.º CEB (GAA)
		Plano de Atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PAER)
Categoria	Indicadores	Unidades de Sentido
Momentos de avaliação pedagógica	A avaliação pedagógica é periódica? São explicitados os períodos? Estes períodos estão relacionados com os objetivos da avaliação pedagógica?	Regulamento Interno (RI)
		Orientações Normativas para a Avaliação dos Alunos (ONAA)
	A avaliação pedagógica é contínua?	
		Guia de Avaliação do 1.º CEB (GAA)
Categoria	Indicadores	Unidades de Sentido
Tipos de avaliação pedagógica	Diferenciam-se tipos de avaliação pedagógica?	Regulamento Interno (RI)
	Abordam-se tipos de avaliação diagnóstica? e de avaliação sumativa? e de avaliação formativa? Como são descritos?	Orientações Normativas para a Avaliação dos Alunos (ONAA)
		Guia de Avaliação do 1.º CEB (GAA)
	Os tipos de avaliação pedagógica complementam-se e dão informação uns aos outros?	
	Existem abordagens das políticas de avaliação pedagógica que fornecem várias modalidades de recolha de provas baseadas na evidência da	

	aprendizagem e refletem as formas como os alunos aprendem?	
Categoria	Indicadores	Unidades de Sentido
Objeto de avaliação pedagógica	O objeto de avaliação é fragmentado e incide numa ou noutra área do desenvolvimento? O objeto de avaliação é multidimensional e relaciona-se com diversas áreas do desenvolvimento?	Regulamento Interno (RI)
		Orientações Normativas para a Avaliação dos Alunos (ONAA)
		Guia de Avaliação do 1.º CEB (GAA)
Categoria	Indicadores	Unidades de Sentido
Responsabilidades no processo de avaliação pedagógica	Exploram-se os vários níveis e responsabilidades relativamente ao processo de avaliação pedagógica? Existe flexibilidade relativamente à autonomia dos diversos agentes na tomada de decisão relativamente à avaliação pedagógica? Os órgãos de gestão assumem liderança e visão estratégia implicando-se direta e, ou indiretamente no processo de avaliação pedagógica? A cultura organizacional apoia o envolvimento dos pais e alunos? Em que modos?	Regulamento Interno (RI)
		Orientações Normativas para a Avaliação dos Alunos (ONAA)
		Guia de Avaliação do 1.º CEB (GAA)
		Plano de Atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PAER)
Categoria	Indicadores	Unidades de Sentido
Tipo de intervenção no desenvolvimento da avaliação pedagógica	Perspetiva-se apoio ao trabalho em equipa? Quais os intervenientes? São privilegiados momentos de reflexão e discussão entre os diversos	Regulamento Interno (RI)
		Orientações Normativas para a Avaliação dos Alunos (ONAA)
		Guia de Avaliação do 1.º CEB (GAA)

	<p>agentes sobre o processo de avaliação pedagógica dos alunos?</p> <p>É disponibilizado tempo efetivo para que os diversos agentes possam refletir sobre o processo de avaliação pedagógica?</p>	
Categoria	Indicadores	Unidades de Sentido
Utilização/ usos dos resultados da avaliação pedagógica	<p>Regulação das aprendizagens dos alunos: a informação é utilizada para a tomada de decisões no que respeita às barreiras, facilitadores e progressos dos alunos? Para identificar as necessidades dos alunos? Os resultados são utilizados como <i>feedback</i> para a regulação das aprendizagens? Para a regulação da ação de ensino?</p> <p>Controlo das aprendizagens: os resultados servem para controlar o conhecimento dos alunos?</p> <p>Regulação da alocação dos serviços: a informação é utilizada para diagnosticar e, ou classificar a problemática dos alunos com fins de elegibilidade para serviços específicos?</p> <p>Regulação curricular: a informação é utilizada para a elaboração e desenvolvimento de um currículo específico para o aluno?</p> <p>Regulação organizacional/institucional: utilizam-se os resultados comparando-os para aferir a</p>	Regulamento Interno (RI)
		Orientações Normativas para a Avaliação dos Alunos (ONAA)
		Guia de Avaliação do 1.º CEB (GAA)

	eficácia e para monitorização da organização?	
--	---	--

Categoria	Indicadores	Unidades de Sentido
Aspetos de inovação e mudança	As diretrizes remetem para diplomas legislativos gerais?	Regulamento Interno (RI)
	As diretrizes orientadoras referenciam diplomas legislativos relativos à avaliação À educação Especial?	Orientações Normativas para a Avaliação dos Alunos (ONAA)
	Existem nas diretrizes orientadoras referências a mudanças na implementação das políticas e das práticas relativas à avaliação pedagógica? Esses aspetos são justificados?	Guia de Avaliação do 1.º CEB (GAA)
	Relaciona-se o processo de avaliação pedagógica com o processo de inclusão?	Plano de Atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PAER)
	O foco são os alunos com NEE ou a heterogeneidade dos alunos?	
	Salientam-se Aspetos considerados fulcrais na avaliação dos alunos com NEE?	
	É equacionada a formação sobre métodos e instrumentos de avaliação pedagógica e sobre inclusão no geral?	

Anexo 6

Grelha Geral de Organização e Análise dos Dados

Questões de estudo	Domínios de análise	Subcategorias	Unidades de Registo	Comentários
1. Quais as atuais políticas definidas pelos órgãos de gestão e pedagógicos para os alunos com NEE relativamente ao processo de avaliação para as aprendizagens?	Aspetos de Inovação e Mudança	Aspetos legislativos gerais		
		Aspetos legislativos específicos da Educação Especial		
	Liderança/processo de comunicação na elaboração e partilha de orientações	Aspetos específicos de inovação		
		Relação entre processo de avaliação e processo de inclusão		
	Contemplados Aspetos de formação	Foco nos alunos com NEE		
		Foco na heterogeneidade		
		Comunicação em rede/interligado		
		Comunicação m estrela		
		Comunicação em y		
		Desconhecimento de documentos orientadores internos		
		Formação inicial		
		Formação contínua		

Questões de estudo	Domínios de análise	Subcategorias	Unidades de Registo	Comentários
2. Quais as concepções acerca do processo de avaliação para as aprendizagens de alunos com NEE?	Significado do conceito de avaliação	Como medida		
		Como relação congruente entre objetivos e desempenho dos alunos		
	Importância dada à avaliação dos alunos com NEE	Como julgamento de especialistas		
		Como interação complexa, eminentemente relacional e com significados multidimensionais		
		Desvalorização do processo de avaliação relativamente aos alunos com NEE		
		Processo de avaliação condicionado pela participação dos pais		
		Processo de avaliação condicionado pelo tipo de currículo		
		Processo de avaliação condicionado pelo tipo de problemática/ desempenho		

Questões de estudo	Domínios de análise	Subcategorias	Unidades de Registo	Comentários
3. Como é que os agentes educativos se organizam para desenvolverem o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE?	Objeto da Avaliação Pedagógica	Aspetos de socialização considerados como Objeto privilegiado de avaliação		
	Momentos de Avaliação Pedagógica	Aspetos/domínios considerados como objeto privilegiado de avaliação		
		Aspetos/domínios considerados como objeto privilegiado de avaliação		
	Redes/formas de intervenção	Durante todo o processo/contínua		
	Responsabilidades no Processo de Avaliação Pedagógica	No início do processo/diagnóstica		
		No final de cada período/sumativa		
		Perspetiva de trabalho em equipa/corresponsabilidade no processo		
		Trabalho em equipa/Corresponsabilidade na junção de informação Trabalho em equipa/Corresponsabilidade na junção de informação		
		Responsabilidade individual		

Questões de estudo	Domínios de análise	Subcategorias	Unidades de Registo	Comentários
4. Como é que os agentes educativos desenvolvem o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE?	Estratégias de Avaliação Pedagógica Instrumentos de Avaliação Pedagógica Utilização/Usos dos Resultados da Avaliação Pedagógica	Diferenciação/Estratégias diferenciadas e multidimensionais		
		Estratégias <i>standard</i> e normativas/com base em protocolos		
		Instrumentos diferenciados com base no tipo de formação dos profissionais		
		Instrumentos diferenciados com base nas características dos alunos		
		Instrumentos diferenciados com base na congruência entre objetivos e desempenho dos alunos		
		Instrumentos eminentemente classificativos/ <i>standard</i> e normativos		
		De regulação com base nas exigências normativas do sistema		
		De regulação com base nas características do aluno		
		De regulação da ação do aluno/formadora		

		De regulação e alocação de serviços específicos		
		De regulação curricular/elaboração de um currículo específico		
		Regulação organizacional/institucional		

Questões de estudo	Domínios de análise	Subcategorias	Unidades de Registo	Comentários
5 - Que relações existem entre as conceções evidenciadas, as políticas preconizadas e as práticas de avaliação para as aprendizagens, desenvolvidas com os alunos com NEE?	Funções da avaliação	De verificação e controle das aprendizagens		
		De orientação para o professor e outros profissionais/diagnóstica		
		De orientação para o professor e outros profissionais/formativa		

Anexo 7

Grelha de Análise de Informação para Caraterização dos Participantes

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Funções desempenhadas pelos diversos participantes	De trabalho direto com alunos com NEE	
	De trabalho direto com alunos com NEE e de coordenação pedagógica	
	De coordenação pedagógica	
Vínculo formal	Ao agrupamento de Escolas	
	A outra Instituição	
Formação	Na área da avaliação	
	Impacto da formação em avaliação pedagógica no desenvolvimento de práticas de avaliação	
	Na área das NEE/inclusão	
Experiência com alunos com NEE		